

ANA APARECIDA DE OLIVEIRA MACHADO BARBY

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA REGULAR DE EN-  
SINO: O PENSAR DOS FUTUROS PROFESSORES

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração Cognição e Aprendizagem Escolar, do Setor de Educação, Universidade Federal do Estado do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross.

CURITIBA

2005

PARECER

A minha filha Isabella pela alegria, vivacidade e curiosidade.

Ao meu esposo Marcelo pela tranquilidade, equilíbrio e companheirismo.

Aos alunos, que por serem especiais, me ensinaram o verdadeiro significado da perseverança e superação dos limites.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo tempo concedido junto aos meus e por todas as oportunidades de crescimento espiritual e intelectual com o qual tem me presenteado durante toda minha vida.

Ao professor Paulo Ross por ter compartilhado um pouco do seu tempo, seus conhecimentos e indagações.

À filha Isabella que compartilhou muitos momentos de estudo e reflexão sentada na mesa ao meu lado “estudando com a mamãe”.

Ao esposo Marcelo por tantas lutas e dificuldades que enfrentamos juntos neste período de estudos e viagens, pelas esperas na rodoviária, compreensão nas ausências e tudo mais.

Aos meus pais pelo incentivo, força e auxílio nas dificuldades.

À amiga Jarci pela calorosa acolhida, pelo incentivo nas horas difíceis, pelas palavras amigas nos momentos de dor e por ter compartilhado comigo e minha família um pouco do seu tempo.

À professora Maria Elda pelos conselhos certos nas horas incertas.

À professora Tânia Stoltz, pelas sábias contribuições.

À amiga Solange, companheira de causa e luta, pelas caronas, pelas acaloradas discussões, pelos sábios conselhos nas horas certas.

Aos alunos especiais que um dia vieram aprender comigo e tanto me ensinaram, concedendo-me o privilégio de sua companhia.

Aos professores da Linha Cognição e Aprendizagem Escolar do curso de Mestrado em Educação da UFPR pela preciosa contribuição para minha formação profissional.

“Nunca se deve engatinhar quando se tem o  
impulso de voar.”

Hellen Keller, escritora e educadora

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal, descobrir o que pensam os futuros professores da Educação Básica, sobre a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino. Para tanto, partiu-se de um levantamento histórico do processo de exclusão e segregação a que estas pessoas foram submetidas, até a luta pela democratização da escola e a inclusão das minorias sociais. Procurou-se estabelecer relações entre este processo e a formação dos professores que trabalham com a diversidade escolar e os alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino. Investigou-se as concepções de deficiência que nos diferentes momentos históricos embasaram atitudes de exclusão, segregação ou inclusão da diferença. A metodologia utilizada pautou-se numa abordagem qualitativa, com análise dos conteúdos de acordo com Bardin (1977). A coleta dos dados deu-se por meio da aplicação de um questionário, com questões abertas aplicadas a uma amostra aleatória simples de setenta (70) formandos, sendo sorteados entre os acadêmicos de quatorze turmas (14) dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Os resultados obtidos mostram que a maioria dos futuros professores tiveram acesso limitado a informações sistematizadas e poucos momentos de discussão sobre a inclusão escolar, em seus cursos de formação inicial. E ainda, que grande parte não participou de nenhum evento, nem leu qualquer publicação na área. Por conseguinte, apesar da maioria afirmar ser favorável à inclusão, afirmaram sentir-se inseguros e despreparados para ensinar os alunos incluídos, por não conhecerem os recursos metodológicos necessários para promover a educação para todos. Diante deste contexto, os futuros professores apresentaram concepções contraditórias, enquanto alguns centraram-se numa visão romântica e idealizada sobre a inclusão, outros revelaram um pensamento fatalista e tradicional do ensino destes alunos, demonstrando não acreditar em seu potencial de aprendizagem. Apesar de apresentarem concepções diversas, saliente-se que a maioria dos futuros professores foi favorável à inclusão, manifestando interesse em conhecer os recursos metodológicos, linguagens alternativas e participar de eventos nesta área.

## ABSTRACT

The present study had as main objective, to discover what the future teachers of the Basic Education think, about the inclusion of students with deficiencies in the regular system of teaching. For so much, starting with historical study of the exclusion process and segregation which these people were submitted, until the struggle for the democratization of the school and the inclusion of the social minorities. Looking for settling down relationships among this process and the teachers' formation that work with the school diversity and the students with deficiency included in the regular system of teaching. Investigating the deficiency conceptions that in the different historical moments gave the support exclusion attitudes, segregation or inclusion of the difference. The used methodology was ruled in a qualitative approach, with analysis of the contents in agreement with Bardin (1977). The collection of the data happened through the application of a questionnaire, with open subjects applied to a simple aleatory sample of seventy (70) graduating students, being raffled among the academics of fourteen groups (14) of the courses of degree at the State University of the Center-west, Guarapuava. The obtained results show that most of the futures teachers had limited access to systematized information and few moments of discussion on the school inclusion, in their courses of initial formation. And still, because great part haven't participated in any event, nor read any publication in the area. Consequently, in spite of majorite of them affirm to be favorable the inclusion, they have affirmed to feel insecure and unable to teach the included students, for not knowing the necessary methodological resources to promote the education for all. In front of this context the futures teachers presented contradictory conceptions, while some were centered in a romantic vision and idealized on the inclusion, others revealed a fatalistic and traditional thought of these students' teaching, demonstrating not to believe in their potential learning. In spite of presenting several conceptions, pointing out that most of the future teachers were favorable to the inclusion, manifesting interest in knowing the methodological resources, alternative languages and taking part in events in this area.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos ao local onde residem os futuros professores pesquisados .....	73
Tabela 2 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos ao sexo dos futuros professores .....	74
Tabela 3 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos à faixa etária dos futuros professores .....	75
Tabela 4 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos ao estado civil dos futuros professores .....	75
Tabela 5 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos aos futuros professores que convivem em ambiente familiar com parentes com deficiência .....	76
Tabela 6 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos à formação dos futuros professores em nível médio .....	78
Tabela 7 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos à formação em outro curso superior .....	79
Tabela 8 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos à participação em cursos, eventos e projetos, sobre a educação inclusiva .....	79
Tabela 9 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos à disciplinas, conteúdos ou discussões sobre a inclusão ofertados durante o curso de licenciatura .....	80
Tabela 10 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos às áreas em que os futuros professores trabalham atualmente .....	82
Tabela 11 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos ao tempo de experiência docente .....	83
Tabela 12 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos aos formandos com experiência docente que conviveram com alunos incluídos .....	84



Tabela 13 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos às fontes de busca de informações e conhecimentos utilizados para ensinar alunos incluídos .....	85
Tabela 14 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos ao que representa a inclusão para os futuros professores .....	87
Tabela 15 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos à leitura de publicações a respeito da inclusão .....	92
Tabela 16 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos às limitações encontradas pelos futuros professores para ensinar alunos incluídos .....	94
Tabela 17 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos às contribuições da formação acadêmica para a inclusão escolar .....	99
Tabela 18 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos às maneiras de efetivar a discussão sobre a educação para todos e a inclusão na Universidade.....	101
Tabela 19 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos aos locais onde deveriam estudar os alunos com deficiência na opinião dos futuros professores .....	105
Tabela 20 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos às informações ou conhecimentos considerados necessários para ensinar alunos incluídos .....	110
Tabela 21 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos aos futuros professores que se sentem seguros para ensinar alunos incluídos .....	113
Tabela 22 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos aos formandos que gostariam de participar de cursos, palestras ou grupos de pesquisa na área da educação inclusiva .....	116

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO A BASE TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
1.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA CONQUISTA HISTÓRICA .....	19
1.1.1 Os primeiros tempos e os excluídos .....	20
1.1.2 A exclusão como prática medieval .....	27
1.1.3 Tempos modernos: produtividade e exclusão .....	34
1.1.4 A contemporaneidade dos excluídos .....	38
1.1.5 Da exclusão do deficiente à inclusão da diferença .....	43
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO ESCOLAR .....	46
1.2.1 Concepções de deficiência e práticas pedagógicas excludentes .....	48
1.2.2 A universidade entre diversidade, exclusão e inclusão .....	51
1.2.3 Da escola excluída à exclusão na escola .....	53
1.2.4 Redes de apoio e aprendizagem cooperativa na formação dos futuros professores .....	57
<b>CAPÍTULO 2 – MATERIAL E MÉTODOS .....</b>	<b>61</b>
2.1 TIPO DE PESQUISA .....	61
2.2 ÁREA DE ABRANGÊNCIA .....	61
2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	62
2.4 PASSOS DA PESQUISA .....	64
2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	65
2.6 TRATAMENTO DOS DADOS .....	67
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>69</b>

3.1 CARACTERÍSTICAS DOS FUTUROS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PERFIL SÓCIO-EDUCACIONAL .....	71
3.1.1 Identificação dos futuros professores .....	72
3.1.2 Formação acadêmica dos futuros professores .....	77
3.1.3 A experiência profissional dos futuros professores .....	81
3.2 CONCEPÇÕES DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO .....	86
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

As propostas educacionais foram, ao longo da construção histórica das civilizações, idealizadas e efetivadas, de acordo como os interesses e necessidades das elites privilegiadas econômica, social e politicamente.

Neste contexto, as pessoas com deficiência, que não se enquadraram no modelo de beleza ou de competência, construídos socialmente, constituíram um grupo marginalizado, que foi por muitos séculos, eliminado, discriminado ou simplesmente excluído do meio social e educacional. Assim sendo, as sociedades nos diferentes momentos históricos, encarregaram-se de encontrar os meios de manter o indesejado longe, fosse ele pobre, doente, velho ou deficiente.

No entanto, no decorrer do século XX, grupos de educadores, pais e defensores dos direitos humanos, somaram forças em prol de melhores oportunidades educacionais, a todos os alunos, em especial, aos excluídos ou marginalizados socialmente.

Assim, a partir da segunda metade do século passado, o movimento por uma educação popular mais justa e inclusiva, cresceu e se consolidou no cenário internacional. Esse processo de mudanças na educação, culminou na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Este evento reuniu representantes de 155 países, que assumiram o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, até o ano 2000, efetivando ações, que garantissem a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo, proporcionando às minorias sociais as mesmas oportunidades de aprendizado.

Como estes objetivos, não foram plenamente alcançados, em 2000 realizou-se o Fórum Mundial de Dacar, onde os governos adiaram o compromisso assumido, até 2015. (MEC/UNESCO, 2005).

De qualquer forma, a busca pela universalização da oferta de sistemas educacionais, além de representar uma importante conquista em prol dos direitos humanos, impulsionou o movimento pela inclusão das minorias sociais excluídas do meio educacional. Entre elas, os alunos com deficiência, por vezes completamente à margem do sistema oficial de ensino, vivendo em situação de total isolamento.

É certo que o movimento pela inclusão já vinha se formando em alguns países desde a década de 50. No entanto, a luta pela educação como direito de todos, fomentou novas discussões que resultaram em importantes eventos, como na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Nesta oportunidade, 88 governos e 25 organizações internacionais, reconheceram a necessidade e a urgência, de se promover a educação das pessoas com necessidades educativas especiais, no sistema regular de ensino.

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, vinha sendo defendida por alguns grupos minoritários, desde os anos 70, porém, só ganhou impulso nas últimas décadas do século XX. Contando principalmente, com o respaldo da Constituição Federal Brasileira de 1988, que no artigo 208, inciso III, preconizou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Bem como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que no artigo 58 conceituou a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

A partir de então, respaldados pela base legal e pela luta de grupos nacionais e internacionais em prol da inclusão, a educação de alunos com deficiência tem sido paulatinamente assumida pelas escolas do sistema regular de ensino.

Em vista disso, a cada ano, cresce o número de alunos que a despeito de suas características individuais, são incluídos, em escolas regulares, nas séries correspondentes a sua faixa etária ou que dela se aproximem.

Entretanto, o fato deste alunado, ter conquistado o direito legal de estar fisicamente presente no ambiente escolar, embora tenha representado uma conquista histórica, não garantiu as condições necessárias de desenvolvimento e aprendizagem de que necessita. Para que isso ocorra é imprescindível que algumas adequações físicas, metodológicas, curriculares e atitudinais, sejam implementadas, no âmbito da escola regular. Ou seja, não basta estar junto fisicamente, é preciso fazer parte, apropriar-se das possibilidades de aprimoramento que este meio pode oferecer, participando efetivamente de todas as atividades escolares.

Neste sentido, é de suma importância a participação dos educadores, atuando como elementos articuladores e incentivadores do processo de inclusão, “Portas abertas, oportunidades de participar, nada disso faz sentido quando não existe consciência dos caminhos a se tomar.” (ROSS, 1998, p. 69). Afinal, a ação docente pode converter-se num elemento favorecedor da inclusão, da construção do conhecimento e da aprendizagem escolar de todos os alunos. Esta competência pode ser alcançada através de uma formação profissional inicial e continuada, que esteja em consonância com os princípios da diversidade, da tolerância e da aprendizagem cooperativa.

Para Fernando Becker (1995), os “envolvimentos epistemológicos” do professor determinam sua prática pedagógica no cotidiano da escola, portanto, para que a inclusão aconteça de fato é preciso estabelecer forte relação entre a formação docente inicial e continuada e a diversidade escolar. O professor precisa ter a capacidade de trabalhar com a diferença e o compromisso de fazer a mediação, entre o conhecimento sistematizado e todos os alunos, propondo situações desafiadoras em ambiente integrador. “A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambien-

tes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades.” (STAINBACK, W; STAINBACK, S. 1999, p. 25).

O interesse por essa temática surgiu na observação do cotidiano escolar da pesquisadora, que trabalhando com o estágio supervisionado dos futuros professores, formandos da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), deparou-se com as dúvidas e a insegurança dos acadêmicos de Pedagogia, diante do trabalho com a diversidade e a inclusão escolar. A experiência de ter trabalhado, anteriormente, junto a crianças com deficiência em uma escola especial, instigou uma reflexão mais aprofundada sobre a forma como os professores, do ensino regular, encaram a docência frente à inclusão e a possibilidade de educar todos os alunos. E ainda, a necessidade de formar e informar os futuros professores, a respeito das questões que envolvem a educação deste alunado, sobre o significado histórico da conquista da inclusão educacional, além da importância de se cultivar valores como a tolerância, a colaboração e o trabalho em equipe, para a convivência em sociedade.

Pelo exposto e considerando a importância da ação docente, para a efetivação do processo de inclusão escolar, a presente pesquisa propõe a seguinte problemática: o que pensam os futuros professores da Educação Básica, formandos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino? Tendo em vista que estes profissionais vivenciarão a inclusão, nas escolas regulares, tendo a oportunidade de agir como elementos facilitadores deste processo.

A partir da problemática proposta, levanta-se como hipóteses de pesquisa: a) que os cursos de licenciatura, que formam os futuros professores de ensino fundamental, não oferecem as informações necessárias para promoção do processo de inclusão escolar; b) que os futuros professores sentem-se inseguros para ensinar alunos com deficiência incluídos, por não terem a diversidade como discussão possível e necessária em seu curso

de formação inicial; c) que o processo de inclusão acaba se tornando excludente em decorrência da falta de recursos materiais, metodológicos e humanos, para que se efetive; d) que há necessidade de efetivação de uma política inclusiva nos cursos de licenciatura de formação docente para sensibilizar estes profissionais promovendo uma educação que seja de fato para todos.

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa é descobrir o que pensam os futuros professores da Educação Básica, sobre a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino, respaldado na construção histórica deste processo.

Para tanto, realizar-se-á um resgate histórico do atendimento prestado a estas pessoas e das concepções sobre deficiência que permearam os processos de inclusão e exclusão dos diferentes, no meio social e educacional. E ainda, por meio da pesquisa de campo serão coletadas informações sobre o perfil e as concepções que os futuros professores, sobre a inclusão escolar, por meio da aplicação de um questionário.

Neste sentido, configuram-se como objetivos específicos desta pesquisa:

- Reconhecer o processo de exclusão e inclusão, do deficiente no meio educacional e social, construído historicamente;
- Verificar o que pensam os futuros professores da Educação Básica, sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino;
- Averiguar junto aos futuros professores em que momentos a inclusão escolar foi abordada nos seus cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- Investigar que informações poderiam ser disponibilizadas pelos cursos de formação inicial para promover a inclusão, na visão dos futuros professores;
- Identificar como os futuros professores se sentem em relação ao ensino de alunos incluídos.



Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 1 retomou-se a construção social dos modelos idealizados de homem e a exclusão do diferente, a partir de uma abordagem histórica. Também procurou-se levantar as raízes do movimento de inclusão no âmbito de educação para todos e a formação de professores diante dos processos sociais de inclusão e exclusão. Para discutir e efetuar o resgate histórico recorreu-se a autores como Pessotti (1984), Silva (1986), Nogueira (1993), Bianchetti (1998), Ferreira & Guimarães (2003), Jannuzzi (2004). Para refletir sobre a formação de professores, as concepções de deficiência e a educação deste alunado, buscou-se fundamentar a abordagem com os estudos de Fonseca (1995), Marchesi (1995), Sassaki (1997), Stainback (1999), Carvalho (2000), Skliar (2000), Marques (2001) e Ross, (2004). No capítulo 2 explicita-se a metodologia utilizada, a caracterização da amostra e o contexto onde ocorreu a investigação. No capítulo 3 encontram-se a análise das informações coletadas e a discussão dos resultados .

Devido às controvérsias existentes em relação à terminologia necessidade educacionais especiais, faz-se necessário explicitar que neste trabalho o termo necessidades educacionais especiais, assim como, alunos especiais, diferentes ou deficientes, refere-se às pessoas que possuem algum tipo de déficit cognitivo físico, sensorial, social ou de linguagem. Diz respeito também, àqueles alunos que devido às características individuais, necessitem de intervenções pedagógicas ou médicas em casa, na escola e na comunidade, ou então, de programas, currículos, recursos ou materiais escolares adaptados.

Apesar do termo necessidades educacionais especiais ser abrangente não se limitando às pessoas com deficiência, representou uma importante conquista para esta área, pois esta associado a uma nova concepção, que enfatiza as implicações da escola e dos recursos pedagógicos, na resposta educacional do aluno ao invés de buscar somente no aluno os motivos pelo fracasso escolar. Concordando com esta terminologia, Marchesi; Martín, afirmam que:

[...] a concepção baseada na deficiência considerava mais normal a escolarização destes alunos em centros específicos de educação especial, a concepção baseada nas necessidades educacionais especiais vê a integração como a opção normal, sendo extraordinárias as decisões mais segregadas.” (1995, p. 13).

Desta forma, considera-se importante fazer referência a esta terminologia como resultado de uma construção histórica, que ressalta as possibilidades da escola conviver com as diferenças sociais e individuais.

Porém, nesta investigação adotou-se o termo pessoa com deficiência pela necessidade de delimitação do grupo com o qual se está trabalhando e pelo fato desta denominação ter sido adotada pelo CONAD (Conselho Nacional de Apoio a Pessoa com deficiência), em 2004.

## **CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO A BASE TEÓRICA**

### **1.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA CONQUISTA HISTÓRICA**

O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com explicações, as mais variadas, que sempre o distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 51).

A maneira como concebemos a função de cada elemento numa comunidade e o conceito que formamos sobre estes, está diretamente relacionado aos costumes, valores e ideologias, cultivados pelas sociedades de todos os tempos.

Estes valores são determinados pelos membros que fazem parte do grupo, em cada tempo, de acordo com suas necessidades e prioridades. Para as sociedades ocidentais, os meios de produção e acumulação dos bens materiais, necessários à subsistência, constituíram o foco da atenção de homens e mulheres, que buscaram de todas as formas garantir a sua sobrevivência e a dos seus descendentes. Desta forma, na luta pelo sustento, os mais adaptados às condições reais de existência de seu tempo, e àqueles que ocupavam posições políticas ou religiosas importantes, obtiveram melhores resultados e passaram a cumular bens e propriedades. Para garantir a legitimidade dos privilégios criou-se um aparato de símbolos, costumes e leis, que justificaram as diferenças sociais como um mecanismo de seleção natural, entre os homens.

Neste contexto, os sujeitos que não contavam com privilégios políticos ou religiosos, nem possuíam os meios de produção ou capital para investir, precisavam vender seu tempo e força de trabalho. Mas o que pensar daqueles que não possuíam nem as condições físicas, para se manterem sozinhos? De que maneira esses indivíduos obtinham seu sustento? Como foram tratados pelos companheiros nos diferentes momentos

históricos? Que desafios enfrentaram? Como as sociedades conceberam e trataram seus membros mais fracos ou com deficiência? Que formação educacional receberam?

Estas e outras perguntas nem sempre encontram respostas, mesmo em nosso tempo. Ao que parece as pessoas com deficiência andaram na contramão da história, foram marginalizadas, excluídas ou segregadas. Mesmo tendo representado papel importante nas representações religiosas e mitológicas que traduziam os valores de muitas sociedades.

Para compreender um pouco melhor esta história de exclusão, que constitui um valor do passado e do presente, buscou-se levantar algumas informações sobre a maneira como homens e mulheres construíram um modelo de sociedade seletiva e excludente.

#### 1.1.1 Os primeiros tempos e os excluídos

A rude e muito difícil vida do homem em seus primeiros milênios de existência sobre a terra não admitia fraquezas. (SILVA, 1986, p. 36).

Há poucas evidências, documentos ou mesmo dados históricos que dêem conta de explicar como viviam as pessoas com deficiência nos períodos históricos, anteriores à Idade Média. (SILVA, 1986).

Entretanto, tendo em vista as descobertas arqueológicas das últimas décadas, sobre a maneira como os grupos primitivos se organizavam e buscavam seu sustento, pode-se fazer algumas inferências, a respeito do provável destino, daqueles que não dispunham das habilidades físicas necessárias à sua sobrevivência.

A esse respeito, Pessotti (1984) e Bianchetti (1998) relatam que ao longo da construção histórica da humanidade, os grupos sociais se constituíram e organizaram a partir dos desafios que o meio lhes impunha. Assim, as comunidades primitivas, caracterizadas pela vida nômade, percorriam grandes distâncias em busca de alimentos ou

abrigo contra as intempéries, precisando contar com a força e agilidade física de seus membros, para garantir a sobrevivência do grupo. Nestas condições, alguém com limitações físicas, doente, deficiente, velho ou que não se enquadrasse num modelo que atendesse às necessidades do grupo, acabava se tornando um fardo para os companheiros. Afinal, esses grupos sociais enfrentavam todo tipo de adversidades para sobreviver, contando apenas com suas próprias habilidades físicas para caçar, pescar, buscar seus alimentos, afugentar animais ferozes e procurar abrigos. A vida podia ser curta para quem não se adaptasse às condições oferecidas pelo meio. O indivíduo que fosse abandonado por seu grupo diante das precárias condições de sobrevivência deste período, teria pouca ou nenhuma chance de se manter sozinho.

Mesmo assim, Silva (1986), alerta que ossos pré-históricos, descobertos recentemente, indicam a presença de distrofias e fraturas cicatrizadas, demonstrando que alguns indivíduos, com deficiências físicas viveram até a idade adulta, apesar das suas limitações. Isso evidencia que algumas comunidades conheciam princípios rudimentares de medicina, e por algum motivo, mantinham elementos que não dispunham de todas as condições necessárias à busca de alimentos por meio da caça.

No entanto, devido às dificuldades básicas de sobrevivência que caracterizaram o período primitivo, pesquisadores que estudaram esta questão (SILVA, 1986; BIANCHETTI, 1998; MARQUES, 2001; FERREIRA & GUIMARÃES, 2003), concordam que grande parte das sociedades nômades da época, excluía, abandonavam ou sacrificavam seus membros deficientes, diferentes, doentes ou fracos. Enfim, deixavam para trás todos aqueles que de alguma forma pudessem atrasar ou fragilizar o grupo.

A luta do homem pela sobrevivência, numa época onde só os fortes ou mais adaptados ao meio sobreviviam, levou os grupos sociais a construírem modelos idealizados de pessoa e de corpo, marginalizando todos aqueles que por qualquer motivo não se enquadrassem nesses modelos construídos. Esses padrões de normalidade associados à

falta de conhecimentos científicos, às superstições, mitos e rituais religiosos, levaram as pessoas com deficiência não só à marginalização e abandono, mas ao extermínio.

Mesmo em nossos dias, apesar dos avanços tecnológicos e do acesso à informação, encontramos comunidades indígenas ou aborígenes que usam seus membros diferentes para afastar o mal, para dar conselhos, prever o futuro ou então os abandonam à própria sorte. Ferreira & Guimarães (2003), relatam que algumas tribos do Alto Xingu, no Mato Grosso exterminam os bebês gêmeos ou com deficiências físicas aparentes. A prática de enterrá-los vivos é justificada pelos índios, assim como nas comunidades primitivas, pela incapacidade do indivíduo construir uma vida independente e buscar seu próprio sustento quando adulto. No caso dos gêmeos, por acreditarem que um é do bem e outro do mal e como não sabem quem é do bem, exterminam os dois. Esta prática é vista com naturalidade pelos integrantes da tribo e tida como “costume do índio”.

Neste contexto torna-se evidente que a humanidade, além de produzir materialmente a sua existência, buscou meios de explicar seu mundo e os fenômenos cotidianos.

Estudos sobre as diferenças físicas e mentais têm registro já no ano de 384 a.C., quando eminentes eruditos como Aristóteles e, mais tarde, Diógenes, Hipócrates e Galeno buscavam interpretações para esses desvios. Eles estudaram a epilepsia, a loucura e a debilidade mental. (BUSCAGLIA, 1997, p. 182-183).

Como não contava com o pensamento científico, nem com as descobertas tecnológicas que caracterizam a sociedade atualmente, o homem recorreu ao sobrenatural, para explicar e justificar a ocorrência de fenômenos, que não compreendia. Assim, segundo Ferreira & Guimarães (2003), entre as sociedades antigas e primitivas surgiu o mito, trazendo alento e alguma tranquilidade em relação a acontecimentos, que naquele momento, as pessoas não tinham condições de compreender as causas ou efeitos.

No mundo mitológico os diferentes transitavam entre as forças do bem e do mal, entre o divino e o demoníaco, representando a fragilidade humana mediante forças que o homem não dominava, nem compreendia.

Saliente-se que o sobrenatural esteve sempre presente na história da humanidade e mesmo entre as sociedades tecnológicas da atualidade, as crenças, superstições e mitos, continuam permeando o universo das deficiências, tanto como justificativa, quanto na busca pela cura, superação ou aceitação da diferença. Como demonstram os estudos de autores reconhecidos como Pessotti (1984), Silva (1986), Bianchetti, 1998, Skliar (2000), Marques (2001) e Ferreira & Guimarães (2003).

Assim, a deficiência despertou no passado e desperta ainda hoje, sentimentos de temor, desconforto, espanto e curiosidade. E a forma de explicar a existência destes fenômenos foi e muitas vezes, continua sendo, pela ação do sobrenatural, das crenças, dos mitos e da religiosidade. Este fato levou a humanidade a construir uma concepção preformista da deficiência, que acomete o sujeito por obra e vontade do divino, restando aos seres humanos pouca ou nenhuma condição de interferir neste processo.

Por conseguinte, as grandes civilizações antigas, a exemplo das sociedades primitivas, mantiveram os diferentes excluídos do convívio social, evitando, segregando, abandonando ou sacrificando seus membros “desviantes”. Mas os motivos que impulsionaram as ações excludentes, a partir deste momento, estão relacionados com a elitização de determinadas camadas sociais, que constroem modelos e padrões idealizados de pessoa, para justificar regalias e manter o poder em poucas mãos. Os deficientes como tantas outras minorias sociais, tidas como pouco ou nada produtivas, sofreram e ainda sofrem as conseqüências deste tipo de organização social.

Portanto, mais do que a busca pela sobrevivência propriamente dita, que caracterizou as comunidades primitivas, o que se almeja a partir da constituição das antigas civilizações, de base econômica escravista, é pertencer a um determinado grupo social.

Porém, para pertencer a um meio permeado de representações simbólicas é preciso se parecer com os seus membros, aceitar suas regras de comportamento, seus valores e suas metas. É preciso agir e pensar como eles, enquadrar-se num modelo idealizado.

Entre os povos da Antigüidade, os gregos alcançaram um alto nível de desenvolvimento em todas as áreas, estavam organizados politicamente em cidades-estado, sendo Atenas e Esparta as mais importantes. Estas duas cidades construíram paradigmas que influenciaram todo pensamento cristão ocidental.

Os espartanos dedicavam-se à dança, ginástica e à guerra, idealizavam a força física e a perfeição do corpo, almejavam a formação de guerreiros fortes e saudáveis. Para manter a estabilidade da sociedade atlética e guerreira que se almejava na época, os próprios governantes determinavam, mediante atos governamentais, o sacrifício de crianças malformadas ou deficientes. Por conseguinte, as crianças que nasciam com deficiência, ou que não representavam este ideal de corpo belo e saudável eram “legalmente” sacrificadas ou abandonadas. As leis espartanas surgiram a partir de um modelo pré-concebido de homem; são valores subjetivos determinando ações concretas, deliberando sobre o direito de vida ou morte dos diferentes, como demonstram os estudos de Bianchetti, (1998) e Ferreira & Guimarães, (2003).

A marginalização dos diferentes também aconteceu em Atenas, onde a retórica, a filosofia e a boa argumentação foram as virtudes idealizadas. Credita-se ao povo ateniense a crença na supremacia do trabalho intelectual em relação ao manual. Este fato dividiu a sociedade grega entre os que pensavam e os que executavam as tarefas. Portanto, os trabalhadores que estavam diretamente relacionados aos afazeres manuais, como os comerciantes, operários, camponeses e outros, eram pouco valorizados, em virtude de se considerar que eles não planejavam, nem refletiam sobre suas ações, preocupando-se apenas em executar tarefas cotidianas, para sanar as necessidades básicas de sobrevivência, afinal eles realizavam as mesmas tarefas dos escravos.



Quanto à forma de conceber o corpo, Bianchetti, (1998), revela que o paradigma ateniense, a exemplo da divisão do trabalho, dicotomizava corpo e mente, que no pensamento cristão da Idade Média passou a ser entendido como corpo e alma.

Neste contexto, a mitologia foi um dispositivo utilizado pelas sociedades antigas, para manter a estabilidade e apaziguar seus temores em relação aos fenômenos que desconhecia, mas com os quais tinha que conviver. Assim, povos antigos como os egípcios, gregos, romanos, cretenses, fenícios, entre outros, transpunham problemas do cotidiano para a categoria divina e atribuíam às entidades sobrenaturais, características, ideais e sentimentos humanos, garantindo a manutenção dos costumes culturais. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003)

Entre os gregos o mito transformou-se no elemento central de explicação das ações humanas, servindo de exemplo e modelo para o homem mortal. Na mitologia grega há vários exemplos de deuses que em algum momento se depararam com a deficiência. E a forma, como eles reagiram a essas situações dão indicativos de como homens e mulheres da época, tratavam as pessoas com deficiência. Afinal, as situações e conflitos vivenciados pelos deuses se assemelhavam àquelas enfrentadas pelos gregos no dia-a-dia. Ferreira e Guimarães (2003), relatam a passagem mitológica do nascimento de Hefestos, filho da deusa Hera, um bebê com deficiência que era disforme e coxo. Como Hera não teve coragem de apresentá-lo aos outros deuses do Olímpo, atirou-o ao mar do alto dos rochedos da ilha de Lemnos. Hefestos sobreviveu e tornou-se artesão virtuoso, trabalhador honesto e dedicado, servindo como modelo de virtudes para os homens. Desta forma, nada mais natural para os gregos, do que abandonar as crianças com deficiência, afinal, eles estavam seguindo o modelo ditado pelos deuses.

Podemos pensar no Olímpo como a sociedade grega, e em Hefestos como todas as crianças diferentes, que foram atiradas ao mar, à terra ou aos animais. Como as crian-

ças deixadas para serem devoradas pelos animais nas ruas brasileiras no século XVI, no início da nossa colonização, como afirma Jannuzzi (2004).

Quanto a Hefestos, o fato de realizar um trabalho manual, ocupando o cargo de comerciante, considerado de menor valor para sua época, evidencia a forma como os gregos classificavam o deficiente, que assim como o trabalhador manual e o escravo, pertenciam à classe subalterna, sendo incapazes de pensar o mundo ou tomar decisões.

Este paradigma ateniense que divide o homem em corpo e mente e o trabalho em intelectual e manual, reaparece no século XIX refletindo a prática capitalista de dividir o trabalho em etapas, em nome da produção em escala, separando efetivamente os que pensam (trabalho intelectual) dos que agem (trabalho manual).

Bianchetti (1998) também cita a mitologia grega, contando sobre o nascimento de um menino deformado, com cabeça de touro e corpo de homem, que foi enviado pelos deuses à rainha Pasífea, como castigo por ser uma mulher perversa e tenebrosa. O rei Minos, pai da criança, construiu um labirinto sob seu palácio, na ilha de Creta, para criar o menino longe dos olhares de todos. Tendo a rainha se arrependido de sua má conduta, os deuses lhe permitiram ter outros filhos normais. Aqui, a idéia da deficiência como castigo divino, pela má conduta, fica evidente através da vida dos deuses que apresentavam características humanas. Este pensamento continua se revelando no período medieval onde a crença na punição divina assume sua face mais destruidora e cruel.

Este mesmo autor, descreve o mito de Procrusto, que mantinha ao longo do caminho entre as cidades gregas de Mégara e Atenas dois leitos de ferro. Um era pequeno e outro maior. Procrusto obrigava todos os viajantes, que conseguia aprisionar, a deitar-se nos leitos, a medida era a do leito, ou seja, já estava estabelecida e os corpos tinham que se adequar. Aqueles que fossem muito grandes para o leito pequeno, teriam seus pés amputados e os pequenos que ocupassem o leito maior, teriam seus membros esticados para preencher o espaço. (BIANCHETTI, 1998).

Os romanos costumavam exhibir os diferentes como atração de circo, durante as festas populares, prática descrita por Ferreira & Guimarães (2003), que se manteve até o início do século XX em alguns países, como os Estados Unidos, onde proprietários de “circos dos horrores” exibiam publicamente pessoas deficientes, diferentes ou de costumes exóticos, como atração. Basta lembrar do homem elefante, os gêmeos quintuplos e vários casos de gêmeos siameses. Atualmente, ainda são exibidas reportagens sensacionalistas de pessoas com graves deficiências físicas, despertando curiosidade.

#### 1.1.2 A exclusão como prática medieval

Na Idade Média, os deficientes físicos e mentais eram freqüentemente vistos como possuídos pelo demônio e eram, portanto, queimados como as bruxas. (BUSCAGLIA, 1997, p. 182).

Durante o período medieval, com o fortalecimento da igreja e a disseminação da doutrina cristã, os deficientes, assim como as mulheres, ganharam alma, status de pessoa e foram considerados filhos de Deus. Com isso, escaparam do abandono à inanição (expição), mas continuaram a mercê do paradigma grego, a partir de então, representado pela dicotomia entre corpo insano, corruptível, mundano, seduzido pelas tentações terrenas e a alma virtuosa, pura, prudente e fervorosa. Esse processo foi descrito por Pessotti (1984) e Bianchetti (1998).

Saliente-se que a Idade Média representou um longo período de mil anos, estendendo-se do século V ao XV. Naquela época, o poder político foi descentralizado e a população européia passou a viver confinada nos feudos. A Igreja também se deslocou para o campo e os bispos e abades passaram a viver como senhores feudais.

No início deste período, a Igreja detinha o poder espiritual, mas ao longo dos séculos, foi se fortalecendo política e economicamente e passou a interferir no poder temporal, controlando vastas áreas de terras e grandes contingentes populacionais. Assim,

por volta do século VIII grande parte da população da Europa Ocidental estava sob a influência da Igreja de Roma. Para manter e administrar esta instituição, o papado contou com as rendas geradas nas propriedades da Igreja, contribuições, taxas sobre serviços, impostos e venda de indulgências.

Diante disso, os trabalhadores chamados de vassalos, apesar de não serem escravos, estavam vinculados à terra e aos senhores feudais. Sendo que, as informações vindas do mundo exterior ao feudo, não raras vezes, eram trazidas pelos próprios representantes da igreja, em suas visitas para a profissão da fé ou recolhimento de indulgências<sup>1</sup>

Raros eram os homens que sabiam ler e mais raros ainda os livros (copiados a mão pelos monges), aliás, tanto o evangelho quanto as missas costumavam ser rezados em latim, língua desconhecida pela maioria dos europeus da época. O domínio da leitura e da escrita era um privilégio quase exclusivo do clero<sup>2</sup>.

A partir deste contexto, Pessotti (1984), Silva (1986), Bianchetti (1998) e Skliar (2000) relataram a forma como a sociedade medieval lidava com a deficiência, salientando que a humanidade transitava entre o misticismo e ocultismo, a superstição e as crenças. E ainda, que a igreja, no intuito de impor seu ideário, através da coerção e do medo, acabou avalizando a existência de seres sobrenaturais como bruxas, fadas, duendes, adivinhos e outros seres bizarros, que foram associados às forças do mal e passaram a fazer parte do imaginário popular e da história cultural de muitas sociedades.

Tendo em conta o momento histórico, marcado pela luta cotidiana entre as forças do bem e do mal, torna-se mais fácil compreender porque os deficientes eram alvos de múltiplas visões, que se imbricavam, complementavam e, às vezes, se contradiziam. O deficiente era visto como objeto de caridade, ou seja, ele existia para despertar nos demais sentimentos de solidariedade, além de demonstrar a impotência e fragilidade

---

<sup>1</sup> Segundo Eymerich (1993) Indulgências eram pagamentos efetuados à Igreja durante a Idade Média, para o perdão dos pecados.

<sup>2</sup> Constituíam o clero as ordens dos bispos, padres, abades e monges. (EYMERICH, 1993)

humana, diante das forças sobrenaturais que regiam o mundo. Mas também era o “justo castigo do céu por pecados seus ou de seus ascendentes” (PESSOTTI, 1984, p. 6) ou então, era considerado um ser “endemoniado”.

Assim, considerado objeto de caridade, o deficiente era acolhido em conventos e igrejas ou por àqueles que queriam expiar seus pecados. Mas, como pecador ou endemoniado, precisava purificar o corpo, para salvar a alma, através de penitências ou pagamento de indulgências. Portanto, o corpo só merecia alguma consideração por ser a “vestimenta ou templo da alma”, no restante do tempo o era “agraciado com o desprezo, o que ajuda a entender a ascese, os jejuns, a abstinência, a autoflagelação e, principalmente, a fogueira da inquisição como forma de purificação dos pecados do corpo/carne.” (BIANCHETTI, 1998, p. 30). Esta concepção, levou muitos diferentes/deficientes à purificação pelo fogo, afinal, era preciso libertar o indivíduo do próprio corpo impregnado pelo mal.

Pela lógica medieval, a contradição corpo/alma, revelava a dicotomia entre vida terrena, penitenciosa, sofrida e vida celestial, eterna, recompensadora e livre das mazelas humanas; entendia-se que muitos cristãos entregavam-se consciente ou inconscientemente às forças malignas, em virtude disso, em 1232 foi criada a Santa Inquisição para reconduzir as pessoas, ao que se considerava o caminho da salvação.

O Santo Ofício surgiu quando o imperador Frederico II ordenou a perseguição de hereges em todo o império, temendo divisões internas e revoltas contra a religião oficial e o rei. O papa Gregório IX agiu rapidamente instituindo, os inquisidores papais, recrutados entre os dominicanos a partir de 1233 e dividindo oficialmente a Inquisição em romana e espanhola. Em 1542, o papa Paulo III instituiu como corte suprema da resolução de todas as questões ligadas à fé e à moral o Santo Ofício.

Neste cenário, a heresia<sup>3</sup> foi considerada crime de lesa-majestade, sendo que os processos se iniciavam por acusação, denúncia ou investigação e os acusados eram perseguidos, presos, torturados e na maioria das vezes condenados. Por conseguinte, poderiam ser considerados como hereges pessoas que se recusassem a repetir o discurso da consciência coletiva, que fugiam aos padrões ou que não serviam no leito de Procrusto.

Os inquisidores que procediam ao julgamento dos acusados de bruxaria ou heresia deveriam ser doutores em Teologia, Direito Canônico e Direito Civil, tendo ao menos 40 anos ao serem nomeados pelo papa, em viva voz e por meio de bula. O inquisidor era um juiz delegado para questões da fé e da moral, sua autoridade tinha tempo indeterminado, só podendo ser destituída pelo papa ou autoridade por este designada. (EYMERICH, 1376).

Mesmo que o acusado de heresia já estivesse morto, poderia ser perseguido e condenado, tendo seus bens confiscados pelo Santo Ofício da inquisição. Os filhos eram considerados infames e não poderiam ser beneficiados com qualquer cargo público ou privilégio. O condenado era excomungado, seu cadáver exumado, cremado e transladado para fora do cemitério consagrado. O processo deveria ser rápido, pois os herdeiros não poderiam dispor dos bens até o julgamento e a casa do herege condenado vivo ou morto seria demolida, a terra nivelada, jogando-se sal no local, para que não restasse nenhum vestígio.

No entanto, o Santo Ofício, teve outros motivos para praticar julgamentos e aplicar torturas. Eymerich (1993), no Manual dos inquisidores, escrito originalmente em 1376, escreveu que muitos hereges fingiam-se de idiotas ou loucos para escapar do julgamento e alguns continuavam blasfemando, mesmo durante as torturas ou a execução, o que suscitava dúvidas sobre seu estado mental, mas que mesmo neste caso a execução, não deveria ser interrompida para que o herege tivesse a chance de arrepender-se a fim

---

<sup>3</sup> Heresia como prática de doutrina condenada pela Igreja Católica. (ARRUDA; PILETTI, 1999)

de não perder também a alma, porém “[...] é preciso lembrar que a finalidade mais importante do processo e da condenação à morte não é salvar a alma do acusado, mas buscar o bem comum e intimidar o povo (*ut alii terreantur*).” (EYMERICH, 1993, p.122).

Essa passagem demonstra que a existência da diferença era uma grande preocupação, pois suscitava outras formas de interpretar os fenômenos cotidianos. Aceitar a diferença implicava em consentir outras visões de mundo e humanidade, além de questionar paradigmas, que garantiam a perpetuação do poder em algumas mãos. Pode-se vislumbrar por trás da simbologia teológica, o poder político e econômico oculto pela credence de uma sociedade que vivia na ignorância e no ocultismo.

A associação entre diferença e castigo divino não foi uma criação medieval, pois estava associada a figuras da mitologia grega como Hefestos e o Minotauro. Porém, no final da Idade Média, com a instituição da Santa Inquisição, a forma de perceber a deficiência se revelou ainda mais contraditória e nefasta, condenando as pessoas diferentes ou deficientes a viverem em abrigos nas Igreja e conventos, em ambientes segregados à margem do convívio social.

Apesar de ter sido criada uma instituição para atender os deficientes mentais, na Bélgica, no século XIII e do rei Eduardo II, da Inglaterra, ter assinado em 1325, a primeira legislação que garantia aos idiotas o direito à propriedade e herança sob a tutela do rei, contraditoriamente em 1376, Eymerich, escreveu o Manual dos Inquisidores (*Diretorium Inquisitorum*), um guia para orientar os inquisidores durante os julgamentos, que colocava em grande risco os doentes mentais, deficientes ou diferentes, especialmente aqueles que possuísem bens materiais, como relata Pessotti:

[...] o *Diretorium*, solidamente embasado em documentos papais, recomenda minuciosa e invariavelmente o confisco de bens do acusado em benefício do inquisidor e sua família e da própria inquisição como organização, cabendo prêmios em indulgência e outros bens também aos delatores que o entregassem ao tribunal eclesiástico. (1984, p. 8).

Juntaram-se ao *Diretorium Inquisitorium*, o *Malleus Maleficarum* e o *Lucerna Inquisitorium*, que somados aos ganhos financeiros, arbitrariedades nos critérios de julgamento e a visão supersticiosa, constituíram um quadro nefasto para as pessoas consideradas diferentes ou deficientes. Quando não havia suspeitos para acusar de heresia, os deficientes mentais ou epiléticos poderiam estar em grande perigo, afinal, não faltavam delatores para seguir as instruções do inquisidor:

Quem me ajudar a cumprir minha tarefa ganhará três anos de indulgências. Por exemplo, o escrivão que acabou de vos ler as prescrições, ganhou três anos de indulgência. Quem me denunciar um herege ou um suspeito ganhará o mesmo. Portanto sede eficientes e lucrai indulgências. (EYMERICH, 1376, trad. SILVA, 1993, p.100).

Assim, na Europa, deficientes mentais, físicos, diferentes, loucos e mulheres acusadas de bruxaria, foram levados às fogueiras da Inquisição sob a acusação de pacto com o demônio, “dada a credulidade da população rural e seu fanatismo clerical, não surpreende que entre as cem mil pessoas queimadas por bruxaria, só na Alemanha do século XVII, estivessem incluídos centenas de dementes e amentes ou deficientes mentais. (PESSOTTI, 1984, p. 9).” Os velhos e as crianças também eram torturados com pauladas e chicotadas. Quando se tratava de mulher grávida, era recomendado que se esperasse o nascimento da criança para aplicar a tortura. (EYMERICH, 1376)

Mesmo entre os representantes da Reforma Protestante a intolerância, a rigidez ética e a prática de responsabilizar os indivíduos pelo que lhes acontecia, levou os religiosos a alegarem que o intelecto era iluminado pela graça celeste e aqueles que não contassem com a razão, eram em essência demoníacos.

Assim, Kanner, citado por Pessoti (1984, p. 12-14), relata uma passagem de Martinho Lutero evidenciando que a maneira como os protestantes trataram os deficientes mentais não diferia das demais instituições religiosas da época:



Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então eu disse ao príncipe Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano [...]

A deficiência era tratada como mal demoníaco ou sobrenatural, revelando uma concepção mitológica e fanática onde tanto a oração quanto o afogamento, eram meios aceitos, socialmente, de libertar a criança do mal.

Entre as passagens bíblicas referenciadas nas pregações deste período, estavam as que relatavam os milagres realizados por Jesus. As curas milagrosas foram associadas pelos pregadores, ao perdão dos pecados, que livrava os deficientes do mal, curando a doença ou a deficiência, que era entendida como castigo divino aos pecadores, especialmente os cegos, mudos, paralíticos e epiléticos. A questão foi e continua sendo a forma como as passagens bíblicas foram interpretadas, subjetiva e materialmente, pela humanidade ao longo da história, e as conseqüências desse pensamento para a vida das pessoas. Surpreendentemente, homens e mulheres conseguiram transformar palavras de amor em ódio, de tolerância em arrogância e de paz numa Guerra Santa.

Em síntese, a Idade Média trouxe grande sofrimento a todos que de alguma forma estivessem marcados pela diferença, não apenas porque a deficiência os expunha ao sobrenatural, mas principalmente por não se enquadrarem no modelo de homem construído por aquela sociedade. Além disso, por terem sido considerados como desviantes ou talvez uma incógnita, algo que fugia à compreensão da humanidade, naquele momento.

### 1.1.3 Tempos modernos: produtividade e exclusão

O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e dignos de tratamento e complacência. (PESSOTTI, 1984, p. 15).

No final da Idade Média, as mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na Europa, especialmente a partir do século XIV, afetaram profundamente a posição que a Igreja ocupava na sociedade. O processo de urbanização das sociedades, somado ao renascimento comercial, criaram um contexto histórico pouco propício a imposição dos dogmas religiosos, bem como, a aplicação de torturas e castigos, praticados pela Santa Inquisição no final do período medieval.

Entre os fatores que contribuíram para a desestabilização do poder clerical, estavam: os representantes da burguesia em formação, criticando o acúmulo de riquezas pela Igreja, que em contraditoriamente, pregava o desapego aos bens materiais e condenavam a usura, os juros, o lucro e a acumulação de capital pelos comerciantes; a proliferação de movimentos heréticos com a reforma protestante; e o desenvolvimento da imprensa, com Yohann Gutenberg (1398– 468), tornando acessível à população o evangelho e outros materiais escritos, e ainda, a instituição de escolas laicas e universidades.

Com o enfraquecimento do poder da igreja, acentuado pela invasão de Constantinopla, pelos turcos otomanos, a queda do sistema feudal na Europa e a rejeição da nova burguesia aos excessos praticados pelo Santo Ofício, desenvolveu-se entre os europeus uma cultura urbana baseada na produção manufatureira e no comércio. Por conseguinte, homens e mulheres voltaram suas atenções para as questões terrenas, lançando as sementes do pensamento humanista, personificado pelo movimento Renascentista. Assim, a humanidade começou a construir as bases da sociedade moderna e começou a buscar explicações racionais para os fenômenos cotidianos.

De acordo com Arruda; Piletti (1999), convencionou-se didaticamente, chamar de sociedades modernas àquelas que se desenvolveram entre os séculos XV e XVIII, considerando como datas de referência, para os ocidentais, a invasão de Constantinopla em 1453 e a Revolução Francesa em 1789. Salienta-se, que o pensamento moderno começou a se estruturar no final da Idade Média, onde costumes e valores medievais, conviveram com os novos paradigmas da modernidade, ainda em gestação.

Neste contexto, o homem moderno começou a buscar explicações racionais para um mundo concreto associando as deficiências às patologias. Portanto, o deficiente deixou de ser o endemoniado, digno de ser castigado, para se tornar o doente, merecedor de tratamento. Deste modo, a exclusão, travestida pelo recolhimento em ambientes segregados, continuou sendo o recurso mais utilizado para atender estas pessoas, que foram “piedosamente”, instaladas nos hospitais psiquiátricos.

Com o renascimento do comércio e das cidades, a sociedade passou por profundas mudanças, tanto na forma de viver, quanto de produzir a sua existência. Por conseguinte, o trabalho assalariado foi introduzido e antigos impérios começaram a ceder espaço para estados fortes e centralizados, onde as cidades eram o centro das atenções. Este processo iniciou-se com as feiras e mercados que geralmente estabeleciam-se no cruzamento de estradas importantes, onde os comerciantes de várias localidades, negociavam produtos agrícolas, sal, açúcar, tecidos e fios, couros, peles, gado, peixe, especiarias e drogas medicinais, vinho e metais, como bem relataram Arruda; Piletti (1999). Com o passar do tempo comerciantes, cambistas e artesãos estabeleceram-se, ao redor e depois dentro dos vilarejos e cidades fortificadas, chamadas burgos.

Neste cenário, as péssimas condições de saneamento, planejamento e hábitos de higiene, tornaram as cidades européias focos de epidemias e doenças como a lepra e a peste negra, que no século XIV, dizimou em torno de um terço da população.

No entanto, mesmo atingido pela fome e as doenças, o homem moderno demonstrou grande interesse em conhecer, descrever e estabelecer relações entre os fatos observados na natureza e o próprio ser humano, rejeitando o misticismo, coletivismo, teocentrismo e o geocentrismo. O paradigma passou a ser a humanidade e sua capacidade de transformar o mundo. Valores como o individualismo, antropocentrismo, racionalismo e o conhecimento empírico, assumiram o lugar do leito de Procrusto e a deficiência começou a ser associada à ineficiência e novamente, mesmo que em outra situação, para o homem comum a força física, a perspicácia e a agilidade, constituíram o modelo.

Em consequência, o deficiente (doente), passou a inspirar cuidados médicos e assim como, o leproso, o mendigo, a prostituta e outros elementos tidos como pouco produtivos, foram “tratados” ou “higienizados” longe dos olhos ou do convívio com o “bom trabalhador” que se escravizava em nome da liberdade. (PESSOTTI, 1984). Em outras palavras, a deficiência, mesmo sendo vista com curiosidade, passou a ser investigada ao invés de temida. Os médicos começaram a considerar outras possibilidades que justificassem as diferenças, associando deficiência e demência às doenças, fundamentados na idéia de que a deficiência era determinada pela hereditariedade.

Para Pessotti (1984) e Marques (2001), os médicos e alquimistas Paracelso (1493–1541) e Cardano (1501–1576) consideraram, cientificamente, pela primeira vez as deficiências como alterações no funcionamento de partes do corpo em consequência de doenças e traumatismos. Na obra de Paracelso “Sobre as doenças que privam o homem da razão” publicada em 1567, pode-se vislumbrar uma concepção que apesar de supersticiosa e mística, admitia que a deficiência mental tinha origem patológica. E em 1664, foi editado em Londres “*Cerebri anatome*” escrito por Thomas Willis (1621–1675), tratava-se de uma obra de neurofisiologia que associava sólidas descrições anatômicas e morfológicas a conceitos fisiológicos hipotéticos, propondo argumentos científicos e racionais para explicar as deficiências como resultado de eventos ou estruturas

neurológicas. Dessa forma, as causas da imbecilidade foram localizadas no cérebro e consideradas resultado de lesão ou disfunção do sistema nervoso central. Nessa mesma linha Francesco Torti (1658–1714) atribuiu a deficiência à malária ou mau ar dos pântanos e baixadas, considerando a interferência de fatores ambientais. (PESSOTTI, 1984).

A partir desses estudos e dos dados de observação empírica, analisados à luz da razão, consolidaram uma visão organicista, inatista e fatalista, da deficiência mental. Organicista por se tratar de um mal físico; inatista porque o indivíduo nascia com a doença; e fatalista, devido à crença de que nada podia ser feito para curar o deficiente.

Porém, na contramão da história, em 1690, Locke (1632–1704) publicou o “*Essay*”, contradizendo o pensamento inatista, com a teoria de que ao nascer, o ser humano, era como uma folha de papel em branco. E ainda, rejeitou o fatalismo, defendendo que não se tratava de “uma lesão irreversível mas um estágio de carência de idéias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido.” (PESSOTTI, 1984, p. 22). E que o ensino, através das experiências sensoriais poderia suprir essas carências. Esse fato permitiu que se vislumbrasse, pela primeira vez, a possibilidade de ensinar o deficiente mental. Tratava-se de uma visão revolucionária para a época e um avanço importante para a educação das pessoas com deficiência.

No entanto, a sociedade do século XVII, vivia um cotidiano de guerras e epidemias, que associadas à falta de educação, saneamento, medicamentos ou mesmo de informações, mantinha as pessoas afastadas dessa preocupação, mantendo o ambiente supersticioso, onde os deficientes continuaram excluídos e sem as oportunidades que precisavam. Pois o Estado não encontrava vantagens em investir na educação dos diferentes e as famílias além de numerosas, na maioria das vezes eram miseráveis ou se entregavam ao comodismo.

e da chuva, ganha alguma alimentação e deixa em santa paz a família e a sociedade. (PESSOTTI, 1984, p. 23).

Como não se concebia mais os castigos medievais, nem as prática de extermínio da antiguidade, a segregação em instituições públicas foi a opção adotada.

Neste contexto, os asilos ou leprosários construídos durante as epidemias de lepra, também chamados de hospícios foram a solução adotada para atender os diferentes, fornecendo abrigo, agasalho, alimento e garantindo a sobrevivência, mesmo que de forma indigna e desumana.

Foi assim que grandes hospitais, como o Bicêtre e a Salpêtrière em Paris, Bethlehem na Inglaterra e muitos outros no resto da Europa se abriram para acolher piedosa e cinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, ‘libertinos’, delinquentes, mutilados e ‘possessos’ que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8.000 pessoas. (PESSOTTI 1984, p.24).

Este comportamento, também foi registrado no Brasil até o século XVIII, quando as Santas Casas de Misericórdia, como os asilos europeus, assumiram a função de alimentar e dar abrigo aos marginalizados, aos “sobrantes”. Nas palavras de Skliar (2000, p. 27), “[...] a segregação é o castigo caridoso, dá teto e alimentação enquanto esconde e isola aquele incômodo e inútil sob condições de total desconforto, algemas e falta de higiene.”

#### 1.1.4 A contemporaneidade dos excluídos

[...] em 1936, R. B. Castell publica um resultado apocalíptico: o Q.I. nacional médio se reduzia sensivelmente ao longo das gerações com o aumento de 24% do total de deficientes a cada geração. Pelos cálculos de Castell, de notória seriedade, em 300 anos metade da população seria constituída por retardados mentais. (PESSOTTI, 1984, p. 190).

Após a Revolução Francesa, a burguesia que já vinha se formando desde o sécu-

lo XVI, assumiu o lugar de classe hegemônica e passou a ditar o modelo de homem e trabalhador produtivo, que a sociedade almejava.

Como classe dominante, a burguesia manteve seu status pela coerção ideológica e um discurso liberalista que escondia a cruel busca pela sobrevivência, a exploração do trabalho assalariado e o florescimento de uma cultura consumista e individualista. Nesta linha de pensamento, Marx e Engels, citados por Bianchetti (1998, p. 34), sustentam que “[...] as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante.”

Em relação às sociedades contemporâneas, Arruda; Piletti (1999), enfatizam que ao longo do século XIX, o desenvolvimento do capitalismo e a Revolução Industrial, na Europa, proporcionaram profundas transformações na organização social e familiar, acelerando o ritmo de produção e estabelecendo novas necessidades de consumo.

Neste contexto, as fábricas e indústrias, passaram a empregar mulheres e crianças, pagando baixos salários e oferecendo péssimas condições de trabalho. As crianças órfãs ou abandonadas eram alugadas pelas instituições para os industriais, sendo submetidas a maus tratos e exaustivas jornadas de trabalho. Por conseguinte, as que apresentassem limitações físicas ou mentais para trabalhar, eram consideradas um fardo e uma boca a mais para ser alimentada, muitas vezes, as próprias companheiras de destino tinham de assumir o seu sustento.

A esse respeito, Nogueira (1993, p. 34) faz referência a um trecho de “O Capital”, onde Marx cita o depoimento de F. Horner, durante um julgamento: “Há não muitos anos, uma paróquia londrina e um fabricante de Lancashire concluíram um contrato, pelo qual foi estipulado que este, para cada 20 crianças sadias, teria de aceitar uma idiota.” Desta forma, o conceito de eficiência e produtividade foram se constituindo na versão contemporânea do leito de Procrusto, dos antigos gregos.

È certo que algumas crianças, com necessidades especiais, não se adaptavam à rotina das indústrias ou simplesmente não eram aceitas, nem mesmo nos orfanatos, neste caso lhes restavam as ruas, os asilos e os hospícios. Muitas delas passaram longos anos presas a barras metálicas por anéis de ferro, como mostra Pessotti (1984, p. 47), através de uma ilustração da época. (Anexo - A)

No que se refere às pesquisas médicas, ao longo do século XIX, as deficiências foram associadas a todo tipo de depravação social, doenças endêmicas e degenerescências hereditárias. De acordo com esse pensamento, os deficientes mentais classificavam-se em dois grupos distintos, o dos imbecis inofensivos: indivíduos que não respeitavam a propriedade, tinham atitudes indecentes e mostravam-se egoístas e insaciáveis. E o grupo dos imbecis de maus instintos, “[...] do tipo criminal, eram falsos, velhacos, mentirosos, preguiçosos, gulosos, degenerados, cruéis” (PESSOTTI, 1984, p. 166-167). Não só os deficientes mentais, mas os que apresentavam limitações físicas e/ou sensoriais, também eram considerados ineficientes e pouco produtivos.

Justificava-se assim, a prática de excluir essas pessoas do convívio social e segregá-las em instituições, cujo principal objetivo era oferecer cuidados mínimos que garantissem a sobrevivência, tais como alimentos, abrigo e medicamentos, livrando a sociedade de conviver com o indesejado. Enquanto “[...] algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos.” (SASSAKI, 1997, p. 31). Foi assim que, “Os deficientes vistos como ‘não desejados’ e ‘nada atraentes fisicamente’ viveram encerrados, durante quase todo o século XIX, em instituições-prisão, autênticos guetos, ‘depósitos’ e reservas de segregados. (FONSECA, 1995, p. 71).

Na contramão da história, Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), nascido nos Baixos-Alpes, médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, na França, assumiu em 1800 o desafio de educar um menino, diagnosticado como idiota, desprovido de



recursos intelectuais. Tratava-se do selvagem de Aveyron, que foi capturado na floresta de La Caune. O que levou Itard a acreditar que poderia educar o menino selvagem, o qual ele chamou de Victor, foi a sua convicção “[...] de que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem.” (PESSOTTI, 1984, p. 36). Influenciado pelas idéias de Locke, de que o homem nascia como uma tábua em branco.

Segundo Pessotti (1984) e Skliar (2000), essa forma de conceber a aprendizagem, mudou o rumo da história da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Afinal, provando que o deficiente, mesmo o mental, tinha potencial para aprender, Itard questionava a visão fatalista, mostrando que era possível intervir neste processo, considerando a influência do meio na educação das pessoas com deficiência.

Estes mesmos autores fizeram referência a Edouard Seguin, como médico e discípulo de Itard, que deu continuidade as idéias do mestre e em 1846 publicou o *Traite-ment Moral*, um método de avaliação e ensino, para os deficientes mentais. Tratava-se de um documento com 729 páginas, abordando as questões teóricas e práticas do ensino dos deficientes mentais. Este material foi elaborado com base em anos de observações e estudos, junto a estas pessoas, em hospitais psiquiátricos. Seguin atribuiu a fatores pós-natais e acidentais parte dos casos de imbecilidade e apesar de organicista, considerou a implicação de fatores externos na recuperação e educação do indivíduo. Contribuindo, desta forma, para a evolução do conceito de deficiência mental. Pessotti, considera que a maior inovação proporcionada por Seguin foi:

[...] a serena e tácita aceitação de que qualquer que seja o gênero de deficiência o sujeito é educável e, mais, os limites de seus progressos dependerão do *quantum* de inteligência, do grau de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação do método. (1984, p. 115).

Na busca por um método para ensinar as pessoas com deficiência, Seguin, não só, foi o precursor do movimento pela educação e inclusão do diferente, como também, um homem a frente do seu tempo, que ousou andar na contramão da história.

Neste cenário, o início do século XX, não trouxe grandes mudanças para a situação dos deficientes, a despeito dos esforços de Maria Montessori, que propôs a educação moral de crianças com deficiência mental, já no ano de 1898. O método que elaborou, a partir dos escritos de Itard e Seguin, mostrou-se tão eficaz que, a partir de 1907, foram fundadas em diversos países, escolas, baseadas em sua Pedagogia Científica e material didático, para crianças especiais e normais, como relata Pessotti (1984).

Paralelamente a estas conquistas, a vertente médico-organicista continuou se mantendo durante as primeiras décadas do século XX, por força de médicos alarmistas que se utilizavam de dados estatísticos e pesquisas pseudocientíficas que associavam a deficiência a todo tipo de mazelas. Além de afirmarem se tratar de um mal genético e hereditário, sendo necessária a esterilização dessas pessoas, para evitar a propagação da espécie. Nas palavras de Pessotti (1984, p. 187):

A superstição retorna com toda a sua força em pleno século XX: não é mais a cólera divina ou as ameaças solertes dos demônios que o deficiente carrega. O perigo, agora, é ele próprio. Não é o demônio, perverso, que de dentro do oligofrênico ataca e arruína: é o próprio imbecil ou idiota que traz o dano, e a ruína social.

Some-se a isso o desenvolvimento da escala métrica de inteligência desenvolvida entre 1904 e 1911, por Binet, que influenciou os estudos da época, mais preocupados em propor técnicas de mensuração do grau de inteligência, a fim de categorizar as deficiências em níveis, determinando os encaminhamentos educacionais.

No Brasil, não foi diferente, a prática de segregar e marginalizar ou excluir a diferença também foi adotada com a criação das rodas dos expostos junto as Casas de Misericórdia, fundadas a partir de 1726, com o intuito de garantir a sobrevivência das

crianças rejeitadas pela sociedade da época, entre as quais, muitas com deficiência, foram paulatinamente sendo substituídos pelas instituições especializadas, que assumiram também a filosofia e o caráter assistencialista. Conforme análise apresentada por Januzzi: “Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam.” (2004, p. 9).

Saliente-se ainda, que estas concepções preconceituosas, alarmistas e eugenistas, das primeiras décadas do século XX, lançaram as bases da ideologia que resultou nas práticas nazistas de limpeza étnica iniciando o holocausto, pelo extermínio dos deficientes, que não se enquadravam no modelo idealizado de eficiência e produtividade.

#### 1.1.5 Da exclusão do deficiente à inclusão da diferença

O movimento da inclusão ganhou um ímpeto sem precedentes no início da década de 1990. Está ocorrendo uma organização internacional crescente (School Are for Everyone – As Escolas São Para Todos), com milhares de membros por todo os Estados Unidos e em outros países, com o único propósito de promover a inclusão. ( KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 42).

A educação inclusiva, de alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino, começou a ganhar forças a partir da luta em defesa da democratização da educação fundamental e dos direitos humanos na década de 40, nos Estados Unidos e em outros países. Este movimento é o resultado de séculos de evolução em prol da escolarização das pessoas com deficiência, pela educação que lhes foi negada ao longo da história da humanidade. Assim, desde meados do século XX, a idéia de uma educação inclusiva, que possibilitasse às minorias marginalizadas as mesmas oportunidades de aprendizagem, vem se popularizando na maioria dos Países, apesar das particularidades políticas e sociais.

Neste sentido, Mrech, (1998, p. 37), conceituou educação inclusiva como: “[...] o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou dos distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao quarto grau.”

Porém, foi somente em 1978, com a publicação do Informe Warnock, na Inglaterra, descrevendo a situação educacional dos alunos com deficiência naquele país, que o termo necessidades educacionais especiais, se popularizou. E apesar das críticas em relação a indefinição do termo, tornou a educação inclusiva tema de discussão internacional, conforme relatam Sasaki, (1997) e Carvalho, (2000).

No Brasil, a educação inclusiva começou a conquistar espaço, apenas no final da década de 80, quando os alunos especiais passaram a freqüentar as escolas regulares. Os deficientes mentais foram os últimos a serem incluídos e ainda hoje constituem o pomo da discórdia da inclusão, principalmente em função do modelo liberal de eficiência construído historicamente.

Um marco importante para a inclusão foi a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em 1990. Nesta ocasião, foram discutidas formas de oportunizar a escolarização às minorias excluídas deste meio, em especial mulheres e crianças.

Seguindo a mesma orientação, em 1994, a Declaração de Salamanca, delineou ações para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, e contou com o respaldo da comunidade internacional. Desta forma, pode-se considerar que o movimento pela inclusão cresceu e se consolidou somente no final do século XX, garantindo processos educacionais mais democráticos.

A exclusão do diferente é uma questão de poder, pois a sociedade acostudou-se a classificar o mundo entre nós e eles e a definir o papel que cada um deve representar. Como bem exemplifica Silva T. (2000), quando afirma que desde o início da vida em sociedade, o ato de classificar os indivíduos em bons e maus, puros e impuros, civiliza-

dos e primitivos, sempre esteve presente. Para garantir a estabilidade, a sociedade construiu modelos e ditou normas, colocando cada um em seu devido lugar. Assim, para alguns, os iguais, foram oferecidas oportunidades iguais, enquanto para outros, os diferentes, a exclusão e o confinamento.

Por conseguinte, a segunda metade do século XX, marcou a transição entre a concepção excludente, segregadora e assistencialista da educação dos deficientes, para a inclusão da diferença como algo natural e desejável, além de promover a equiparação de oportunidades educacionais e sociais a estas pessoas, enfatizando a educação para todos.

A esse respeito, Sassaki (1997) e Jannuzzi (2004) concordam que o processo de inclusão iniciou-se na década de 70, com o princípio da normalização que pregava a necessidade de se criar nas instituições segregadas, ambientes muito semelhantes aos vividos pela população em geral. Nos anos 80, o princípio em evidência foi o da *mainstreaming*, termo que representava as tentativas de integração dos alunos através da inserção dos mesmos em atividades extracurriculares ou da integração em aulas de matemática de uma série e de português em outra. Desta forma, os alunos especiais não pertenciam a nenhuma turma do ensino regular e tinham de passar por avaliação psicopedagógica para que fosse investigado se possuía as habilidades acadêmicas necessárias para ser integrado sem alterar a estrutura escolar, que deveria ser preservada. Assim, até a década de 90, caminhou-se em direção à integração “que pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais.” (SASSAKI, 1997, p. 37).

O século XXI, se inicia com a luta das pessoas com necessidades especiais pela sua autonomia e independência, bem como uma escola que se comprometa com a educação de todos os alunos, que conceba a diferença como um benefício, uma oportunidade de vivenciar os ganhos sociais que a heterogeneidade humana pode proporcionar à vida em sociedade. Assim, a inclusão prevê a adequação escolar para receber qualquer

aluno, a ênfase está nos processos educacionais, não na deficiência do indivíduo. O objetivo é buscar alternativas pedagógicas para superar as dificuldades e principalmente aprender com elas. Neste cenário a escola não é a instituição caridosa que recebe a missão de ensinar o deficiente, nem o professor é o missionário de plantão nem o aluno incluído precisa de caridade. A inclusão é um processo construído em conjunto, a partir de uma relação de trocas, onde todos agem em prol de um objetivo comum, a educação de qualidade para todos.

A este respeito, Sassaki (1997), adota o termo *empowerment*, que significa “empoderar”, se referindo ao poder pessoal de cada um, e a capacidade que os deficientes tem de empoderar-se da vida, tomando decisões sobre o seu futuro. Esses conceitos inclusivistas, de autonomia, independência e empoderamento, revelam que os novos paradigmas inclusivos, se distanciam muito da visão assistencialista e protetora, que fundamentou a educação especial no século passado, condenando os diferentes a uma vida dependente, na condição de eterna criança.

## 1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Sem educação e reabilitação, os deficientes não poderão atingir uma vida de valor e de significado humano. Programas educacionais e reabilitativos adaptados fazem a diferença entre uma vida gratificante e qualquer coisa muito inferior àquilo que possamos pensar que a vida é ou deva ser. (FONSECA, 1995, p. 67).

Desde as sociedades primitivas até as tecnológicas, passando pela Inquisição, leprosário, hospício, asilo piedoso e escola especial, as pessoas com necessidades especiais conviveram com a segregação, a exclusão e a intolerância. Ao longo dos séculos foram evitados, eliminados, ignorados e superaram muitos desafios para sobreviverem às condições mais adversas.

No entanto, hoje percebemos que não basta sobreviver, é preciso fazer parte, incluir a diferença e conviver com a diversidade. Assim, a sociedade inclusiva tornou-se um desafio do nosso tempo e a educação escolar parece ser um importante instrumento, para viabilizar a inclusão dos diferentes no mundo dos iguais, no mundo do trabalho e da produção da existência humana. “A educação, o trabalho e a organização política numa sociedade capitalista são as principais formas de participação social dos homens.” (ROSS, 1998 p. 53).

Neste contexto, a escola precisa se questionar, não mais sobre a necessidade evidente da inclusão de todos neste meio, mas sobre o que e como ensinar, que recursos metodológicos utilizar, que concepções de educação e de homem norteiam a ação pedagógica e sobretudo que formação oferecer aos profissionais envolvidos neste processo.

Longe do olhar benevolente e das práticas assistencialistas e paternalistas que caracterizaram a educação especial no século XX, é preciso formar professores comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seus alunos.

Vale ressaltar que apesar das leis terem evoluído, para garantir o atendimento educacional inclusivo aos alunos com deficiência, os cursos de formação de professores, estão se adequando lentamente à nova realidade e continuam formando estes profissionais sem as informações e conhecimentos necessários para trabalhar com a diversidade escolar.

Na realidade, muitos destes profissionais, que atendem alunos com necessidades especiais nas escolas, não dispõem de qualquer conhecimento acerca da educação inclusiva, nem do trabalho com a diversidade escolar, também não têm noções claras dos fundamentos que sustentam a inclusão, nem da conquista histórica que este processo representa. Este fato, leva alguns professores a excluir alunos deficientes de algumas atividades, a facilitá-las ou até mesmo a propor outros conteúdos, que muitas vezes servem apenas para preencher o tempo, enquanto o professor ensina o restante da turma.

A esse respeito, Mantoan (1997, p. 123), enfatiza que a inclusão de fato está condicionada a “[...] um esforço efetivo, visando capacitar os professores para trabalhar com as diferenças, a diversidade, nas suas salas de aula.”

Desse modo a formação de professores reflexivos preocupados em ensinar a todos os alunos, num contexto curricular que inclua o diferente em seu âmbito de discussão, é um desafio a ser assumido pelos cursos de licenciatura. Afinal, o professor que recebe um aluno especial, não é um missionário, nem um predestinado, mas precisa ser competente e estar comprometido com as minorias excluídas e com a diferença.

Parece redundante nesse momento discutir o direito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, eles estão nas escolas regulares, e aí devem permanecer, e este constitui o maior desafio da escola atualmente: a permanência do aluno incluído e sua real apreensão das possibilidades educacionais que esse meio deve oferecer a todos, ou seja, a equiparação de oportunidades.

### 1.2.1 Concepções de deficiência e práticas pedagógicas excludentes

Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar. [...] Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, T. 2000, p. 82).

Homens e mulheres buscaram explicar os mistérios da natureza humana, de acordo com as condições materiais de existência de sua época. Para tanto, construíram concepções distintas e, as vezes, conflituosas de corpo, mente e alma, afetando diretamente as relações entre as pessoas.

Neste sentido, as primeiras civilizações valorizaram o corpo forte, saudável e ágil. Porém, com a constituição de sociedades mais complexas a humanidade passou a preocupar-se com a salvação da alma, mais tarde com a capacidade de aprender, de compreender o mundo e então de planejar suas ações.



Portanto, é evidente que o homem está diretamente relacionado às condições de vida de sua época, agindo de acordo com suas crenças religiosas ou místicas, com a forma de conceber os acontecimentos do cotidiano, ou seja, com as concepções que constrói a partir das informações de que dispõe.

Neste contexto, os deficientes mentais, sensoriais ou físicos ficaram a mercê das concepções que a humanidade foi construindo ao longo da sua existência. Como bem demonstra Fonseca (1995, p. 67-76) através da constituição de uma linha evolutiva das concepções de deficiência que caracterizaram o pensamento das sociedades ocidentais ao longo dos períodos históricos, como segue:

a) Preformismo: concepção baseada em crenças místicas e supersticiosas, onde a inteligência era predestinada por entidades divinas. Trata-se do pensamento que respaldou as ações do homem, desde as civilizações primitivas até a época medieval. Segundo esta concepção, a inteligência é uma dádiva de forças superiores, excluindo-se assim qualquer influência do meio. Portanto, a deficiência foi entendida como castigo divino ou possessão demoníaca, expondo as pessoas com deficiência às práticas de extermínio, abandono ou de caridade.

b) Predeterminismo: no final da Idade Média, o movimento Renascentista deslocou a atenção do teocentrismo para o antropocentrismo, e as deficiência foram associadas às enfermidades do corpo e a inteligência passou a ser localizada no cérebro. O inatismo tomou forma e a inteligência passou a ser vista como pré-programada e auto-regulada endogenamente. Assim, o deficiente tornou-se o doente, e as “[...] características intelectual do indivíduo dependem quase exclusivamente da estrutura genética herdada.” (FONSECA, 1995, p. 69).

c) Envolvimentalismo: a partir do século XIX, com os estudos de Itard e Seguin, tendo por base a idéia da tábua rasa de Locke, a hereditariedade e os aspectos biológicos foram minimizados em relação aos fatores do meio. Assim, a intelligen-

cia passou a ser vista como produto do meio, determinada culturalmente, o que deu origem às teorias comportamentalistas. Este pensamento representou uma grande evolução para a educação dos deficientes, sobretudo os mentais, por se fundamentar na possibilidade da intervenção do meio na construção da inteligência. Mesmo assim, a educação destas pessoas continuou sendo desconsiderada, constituindo-se uma rede de escolas especiais segregadas de caráter assistencialista, que se multiplicou ao longo do século XX, perdurando até o presente.

d) Interacionismo: a concepção de inteligência não opõe a hereditariedade e a influência do meio, os fatores biológicos são a condição vital, mas influenciam-se mutuamente com os fatores sociais. Em vista disso, “A inteligência e a cognição são vistas como o produto acumulado e modificado de inter-relação entre a hereditariedade e o meio.” (FONSECA, 1995, p. 72). Assim, diferentes programas educacionais e reabilitativos, de caráter integrativo e inclusivo surgiram no meio escolar a partir de meados do século XX, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais.

e) Modificabilidade cognitiva: a associação entre o questionamento aos conceitos de inteligência rígidos e cristalizados e a urgência de se considerar a diversidade cultural, que caracteriza as sociedades atualmente, concretizou novas propostas educacionais e reabilitacionais para os deficientes. Deste modo, a inteligência passou a ser entendida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulado. Esta visão aberta e sistêmica do funcionamento cerebral conduz a ações pedagógicas, com vistas a maximizar e modificar o potencial cognitivo, destas pessoas, propondo novos programas e currículos de intervenção e facilitação da aprendizagem.

As concepções aqui descritas, apesar de se originarem em determinados momentos históricos de acordo com o pensamento da época, coexistem até hoje e fundamentam

as práticas pedagógicas de muitos professores, em decorrência de atitudes positivistas que se perpetuam dentro do meio escolar e nos cursos de formação de professores.

### 1.2.2 A universidade entre diversidade, exclusão e inclusão

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. ( KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 21).

A discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, implementada no meio universitário, é relativamente nova. Isto se deve ao fato de que somente nas últimas décadas alunos, com necessidades especiais que requerem adequações curriculares como a cegueira e a surdez ou graves limitações físicas, têm disputado vagas, nas universidades públicas brasileiras, salvo algumas exceções que no passado chegaram a cursar o ensino superior. Os deficientes físicos, já estão a mais tempo inseridos no contexto universitário, porém, geralmente, nos casos em que as adaptações materiais para a realização do concurso vestibular não fossem significativas.

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste, de Guarapuava, desde o início da década de 90, vinham acontecendo fóruns de debates sobre o processo de inclusão nos diversos níveis educacionais. Porém, o ingresso de alunos com deficiência, por meio de concurso vestibular nesta Universidade, só foi regulamentado a partir da resolução N° 048/97-CEPE/UNICENTRO, de 18 de novembro de 1997 que estipula em seu artigo 6°:

Os candidatos portadores de necessidades especiais que necessitem de atendimento especial devem preencher requerimento indicando as respectivas necessidades, até o último dia de inscrição, nos protocolos dos Campi de Guarapuava e Irati ou das Extensões de Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis.

Desde então, muitos alunos com necessidades especiais tem se inscrito nos cursos vestibulares, os quais são acompanhados de intérprete, no caso dos surdos, e leitores, no caso dos cegos, em se tratando de limitações físicas, os encaminhamentos são individualizados de acordo com as necessidades.

Inicialmente os alunos cegos foram acompanhados pela professora Eglecy Lipmann, que já vinha desenvolvendo este trabalho em outras instituições no município de Guarapuava. No entanto houve a necessidade de se implementar ações que auxiliassem a todos os alunos que precisasse de apoio ou adequações curriculares, para continuar seus estudos.

Assim, a professora Eglecy propôs um projeto institucional, para atender os alunos incluídos. Este projeto originou o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, PAPE, que foi regulamentado pela Resolução N° 135/2004-CEPE/UNICENTRO.

Por conseguinte os alunos aprovados e matriculados nos cursos desta instituição, passaram a contar com o suporte e acompanhamento de uma equipe de professores, coordenados pela professora Maria Elda Garrido. No intuito de servir como apoio aos acadêmicos incluídos, o PAPE procura adequar o material pedagógico, fazendo transcrições em Braille, acesso a internet, gravação de textos, incentivando os grupos de leitores, fornecendo alguns materiais para pesquisas na área e apoio aos professores que solicitem orientações para trabalhar com estes alunos.

Paralelamente a estes acontecimentos, foi implantada no curso de Pedagogia, a Habilitação de Educação Inclusiva, com o intuito de formar professores preocupados em ensinar todos os alunos, atendendo à diversidade escolar.

Estas conquistas, embora recentes, impulsionam o movimento em prol da inclusão e buscam garantir a equiparação das condições educacionais a todos os acadêmicos,

incentivando os alunos com alguma restrição física, sensorial ou mental a continuar seus estudos e a realizar seus objetivos.

Tendo em vista que a continuação dos estudos, foi e continua sendo, um privilégio para os poucos que têm tempo de dedicar-se à escola por longos anos e são aprovados mediante concursos vestibulares, que têm por objetivo classificar uns poucos alunos, em decorrência da pequena oferta de vagas no ensino superior público. E ainda, que nos níveis fundamental e médio, muitos ficam pelo caminho, alguns se evadem ou repetem a série, outros são rotulados de incapazes e enviados ao sistema especial de ensino e nos últimos anos, surgiu a categoria dos diplomados analfabetos.

No que se refere à formação de professores inclusivos, a UNICENTRO, assim como outras Universidades brasileiras, ainda está dando seus primeiros passos. A esse respeito a pesquisa publicada por Bueno (2002), salienta que entre as 58 Instituições de Ensino Superior investigadas em 1998; 39,7% (23) ofereciam cursos de graduação plena; 19% (11) ofereciam disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura, em 55,2% (32) das Habilitações dos curso de Pedagogia, têm disciplinas de educação especial, 51,7% (930) ofereciam cursos de Especialização. E ainda, que somente 36,2% (21) dos cursos de mestrado aceitavam alunos dessa área; 3,5% eram específicos e 60,3% não possuíam linha de pesquisa em Educação Especial.

Estes dados indicam, que um número reduzido de professores, tem formação ou algum conhecimento específico, para atuar com alunos que apresentam deficiências ou mesmo promover ambientes de ensino inclusivos. E pior, a grande maioria dos cursos superiores não abordam a questão da diversidade em sua discussões, disciplinas ou conteúdos acadêmicos. Este fato pode levar os profissionais da educação a não aproveitarem os ganhos que o trabalho com a diversidade pode trazer para a sua sala de aula.

### 1.2.3 Da escola excluída à exclusão na escola

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade. ( KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 22).

Países em desenvolvimento como o Brasil, passaram por um intenso processo de industrialização e urbanização ao longo do século XX. Esse fato levou populações rurais a viverem nas cidades e a procurar emprego em fábricas, indústrias e no comércio. Para tanto, estas pessoas, não só buscaram escolarizar-se como também incentivaram os filhos a freqüentarem as instituições escolares. Em contrapartida, os governos procuraram estimular o progresso econômico nacional através da educação, ampliando a oferta e popularizando a educação escolar fundamental.

No entanto, a educação institucionalizada, intencional, escolar, foi organizada a partir da ótica das classes privilegiadas e suas práticas educacionais, refletiam a orientação elitista, tratando logo de excluir as diferenças de seu meio e massificar o ensino.

Na Europa, a política de escolarização das classes operárias, começou a partir da revolução industrial, com o claro intuito de domesticar, formar hábitos, transformar trabalhadores livres em funcionários do relógio, ensinando à criança hoje, a ser o trabalhador produtivo e alienado de amanhã. Sendo o processo de escolarização das crianças trabalhadoras, no século XIX, iniciado dentro das próprias fábricas, em espaços inadequados, sem as mínimas condições e com professores sem qualquer formação, como cita Nogueira (1993, p. 76), “[...] uma escola onde o mestre não era outro senão o caldeireiro da usina, a sala de aula instalada na caldeiraria, os livros tão negros como o carvão, e o caldeireiro ‘ensinava’ nos intervalos entre os sucessivos carregamentos de carvão.”

Portanto, observa-se que desde o início, a educação sistematizada e institucionalizada esteve diretamente condicionada aos valores de produtividade, eficiência, compe-

titividade e lucro. Esta concepção de homem e trabalho, fincou seus pés firmemente na história da humanidade, servindo de justificativa para a divisão da sociedade entre os que planejam e obtêm sucesso na escola, e os que executam, na maioria dos casos os que não se adaptaram.

Este sistema perverso, deu conta de excluir todos, os que não se adaptaram, tanto da escola, quanto da sociedade produtiva. Mas a culpa não podia ser da escola ou do tipo de sociedade individualista que construímos, era preciso encontrar um “bode expiatório” e convencer a todos que incompetente não é o sistema educacional, mas o sujeito que a ele não se adapta.

Parece que, neste sentido, os testes psicométricos assumiram o lugar do “leito de Procrusto”, resolvendo o impasse, surgindo a partir do início do século XX para medir e comprovar que o indivíduo é deficiente, que não é capaz, não produz, ele não serve para a escola, nem a escola serve para ele. Quando não é possível “esticar” os sujeitos para servirem no “leito”, o jeito é enviá-los a outro local, assim, os diferentes podem esforçar-se para caber no espaço que lhes foi destinado.

Ao que parece, a maior dificuldade encontrada pela escola não foi em aceitar a presença do diferente, mas o fato de que era preciso rever sua estrutura, seus valores, suas atitudes e principalmente sua verdadeira função, enquanto formadora de homens e mulheres, em vez de mão-de-obra barata para uma sociedade competitiva e excludente. Neste sentido, o diferente é aceito desde que a escola e sua estrutura elitista e classista seja preservada.

É claro, a construção de uma educação, que seja de fato, para todos os alunos, não foi, nem será um processo fácil, pelo contrário é o resultado de uma longa e árdua luta de grupos de pais, educadores, associações de pessoas com deficiências, membros comunitários preocupados com uma educação que focalize o ser humano.

No entanto, é preciso ter clareza do sentido social e histórico que a inclusão, não apenas das pessoas com deficiência, mas também de outros grupos sociais minoritários, representa para a humanidade. Tendo em vista, que não se trata apenas de colocar pessoas diferentes sob o mesmo teto, nem tampouco de privilegiar esta ou aquela categoria social, mas de defender direitos que são de todos, de aprender com a diversidade e de aceitar a diferença como algo natural e inerente à humanidade.

Atualmente, os alunos com deficiência, conquistaram o direito de estar fisicamente no espaço da escola regular, no entanto, os investimentos em recursos humanos, materiais e metodológicos para promover a inclusão, não correspondem a demanda, sendo avaliados como insuficientes.

Em vista disso, o risco é de se manter este alunado dentro da escola regular e continuar praticando a exclusão, desta vez muito mais velada, mas igualmente frustrante considerando-se que no ambiente segregado o aluno, com alguma necessidade especial, recebe atenção e cuidados também especiais, mesmo que de caráter assistencialista. Neste sentido, a escola regular, precisa mesmo passar por uma transformação, revendo desde seus princípios filosóficos até as ações concretas no cotidiano, quebrando paradigmas tradicionais, e revendo seus procedimentos de ensino.

Para tanto, é necessário implementar adequações curriculares, arquitetônicas e de recursos humanos, estabelecendo um plano de ação para todos os elementos que compõem a comunidade escolar, dividindo as responsabilidades e construindo uma verdadeira rede de apoio para os alunos que necessitem dela.

É preciso deixar muito claro que o fato de um aluno diferente ou deficiente frequentar o sistema regular de ensino, não faz dele um incluído, nem habilita a escola a oferecer uma educação inclusiva. Assim como, as classes especiais, mesmo estando dentro do espaço físico da escola regular, não deram conta de promover a integração entre o ensino especial e o comum. Para que o aluno esteja incluído, ele precisa fazer



parte da comunidade escolar, realizar seus objetivos, ou seja, sentir-se tão comum quanto todos os outros.

Por conseguinte, o professor do ensino regular, apesar de necessitar de alguma assessoria em determinados momentos, não tem que se tornar um professor especializado ou levar jeito para isso, nem ter habilidades especiais. Ele simplesmente precisa estar comprometido com a aprendizagem de todos os seus alunos e ter iniciativa para buscar os recursos necessários.

#### 1.2.4 Redes de apoio e aprendizagem cooperativa na formação dos futuros professores

As escolas e as turmas inclusivas não estão interessadas em ajudar qualquer categoria particular de alunos, como aqueles classificados como deficientes, para que eles se adaptem às escolas regulares. Em vez disso, as escolas e as salas de aula inclusivas estão interessadas em como operar as turmas e as escolas como comunidades que proporcionam apoio a seus membros e que incluam e satisfaçam as necessidades de todos os alunos. (STAINBACK W.; STAINBACK, S., 1999, p. 228-229).

O princípio da aprendizagem cooperativa está na constituição das comunidades escolares, onde todos os participantes, independente da função que exerçam colaborem para o crescimento uns dos outros. Assim, as escolas inclusivas que tem obtido êxito são aquelas onde há o engajamento de pais, professores, especialistas, alunos e da comunidade onde está localizada a escola, trabalhando em colaboração e convivendo num ambiente tolerante, onde os laços de amizade sejam incentivados como forma de estimular a aprendizagem dos alunos.

Saliente-se que cultivar a idéia de viver em comunidade, tornou-se uma necessidade atualmente, em decorrência dos problemas sociais que os sistemas escolares, tem enfrentado nas últimas décadas. Esse fato se justifica porque na atualidade, o individualismo e a competitividade tornaram-se os valores do dia, enquanto o trabalho em grupo,

a colaboração e a tolerância tornaram-se obsoletos na sociedade urbana, complexa e cada vez mais desumanizada. Neste sentido, Stainback, alerta que nas escolas dos Estados Unidos, é cada vez maior a incidência de “[...] suicídios, violência de gangues, evasão escolar e fracasso no desempenho.” (1999, p. 229).

Deste modo, considerou-se necessário retomar antigos valores de convivência comunitária, que se perderam com o advento das grandes cidades, onde a vida em meio a multidão é cada vez mais solitária. Neste contexto, as comunidades escolares surgem para constituir redes de apoio mútuo entre seus membros, valorizando os dons e talentos, além de promover laços de amizade.

Stainback, S.; Stainback, W., (1999), alertam que ao se criar comunidades escolares e redes de apoio, é preciso ter cuidado para não gerar a dependência ou infantilização dos alunos com necessidades especiais, retornando ao assistencialismo das instituições segregadas, o que representaria um retrocesso. Ao contrário, o objetivo maior, deve ser o desenvolvimento da autonomia destes alunos, porém dentro de um ambiente de respeito, tolerância e amizade.

Para a constituição das redes de apoio, Susan e Willian Stainback (1999), sugerem alguns princípios básicos para a organização e funcionamento das comunidades escolares inclusivas, aqui abordados de forma objetiva, como segue:

- Cada membro da comunidade escolar é dotado de capacidades, potencialidades, dons e talentos.
- Na rede de apoio, todos estão envolvidos na ajuda e no apoio mútuos.
- As relações de apoio são naturais e acontecem entre colegas, amigos e companheiros de trabalho.
- Os indivíduos são únicos em suas necessidades, devendo receber apoio na medida em que for necessário.

- Em turmas e escolas integradas e heterogêneas, as redes de apoio funcionam melhor.
- Cada pessoa declara o apoio de que necessita, ou alguém a que ela designar.
- A pessoa que recebe apoio deve ser capacitada para ajudar a si e aos outros.
- As pessoas que administram as escolas participam das redes encorajando as pessoas a prestar apoio mútuo.
- A rede de apoio deve ser parte natural e contínua da escola e da turma.
- Deve ser conduzida por pessoas envolvidas nas comunidades da escola.
- A rede de apoio é para todos.
- Começa com um exame das interações sociais que acontecem naturalmente.
- Ninguém deve se tornar dependente da rede recebendo apoio somente nos momentos em que este se fizer necessário, sendo encorajado a prestar apoio a outros e tornar-se autônomo sempre que possível.

Trata-se de princípios simples que podem ser implementados nas escolas sem gerar grandes custos, no entanto, esta discussão deve estar presente também, nos cursos de formação de professores, deve permear os currículos das licenciaturas proporcionando aos futuros profissionais da educação a vivência destes valores. Desta forma estaria se cultivando uma postura inclusiva desde a formação acadêmica, tornando comum o trabalho com a diferença e a diversidade. Nas palavras de Ross (2004, p. 222):

Nos ambientes ditos inclusivos é preciso predominar a aprendizagem mais cooperativa, mais desafiadora e menos competitiva. Para tal, o professor precisa ser menos lecionador e mais gestor do conhecimento, de estratégias de aprendizagem, de desafios e das diferenças entre pessoas.

O objetivo não é ensinar o professor a ser inclusivo, mas oferecer-lhe um ambiente de formação, inclusivo, oportunizando a vivência desta pedagogia, que na verdade não pode ser transmitida como uma receita ou modelo de ensino. É mais que isso, é uma

forma de compreender e posicionar-se diante das questões educacionais, uma forma de olhar o cotidiano em busca de soluções, de problematizar acontecimentos do processo de ensino, propondo meios de superação. Enfim, é preciso que o ensino cooperativo e inclusivo permeie as práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores, em vez de constituir mais um conteúdo a ser “ensinado”, avaliado e depois esquecido por estes profissionais.

No próximo capítulo será abordada a metodologia empregada para efetivar a pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 – MATERIAL E MÉTODOS**

### **2.1 TIPO DE PESQUISA**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, conduzida pelo modelo de estudo exploratório-descritivo, proposto por Richardson (1999), por levar em consideração o levantamento e a descrição dos dados, envolvendo expressões subjetivas dos sujeitos investigados buscando conhecer o perfil e as concepções dos futuros professores.

O mesmo autor destaca que os estudos exploratórios acontecem quando “[...] não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno.” E os descritivos “quando se deseja descrever as características de um fenômeno” (1999, p. 66).

Desta forma, o desejo de conhecer, descrever e analisar o fenômeno da inclusão de alunos especiais no sistema regular de ensino, na concepção dos formandos das licenciaturas da UNICENTRO, direcionou a presente pesquisa, ao estudo exploratório-descritivo, tendo por finalidade levantar, registrar, investigar e descrever com a maior exatidão possível esta realidade sem nela interferir diretamente.

Para a efetivação desta investigação, utilizou-se o levantamento de dados bibliográficos e de campo, adotando a proposição de Barros (1986, p. 91), quando ressalta que “[...] a pesquisa descritiva engloba dois subtipos: a Pesquisa Documental e/ou Bibliográfica e a Pesquisa de Campo.”

### **2.2 ÁREA DE ABRANGÊNCIA**

A pesquisa situa-se na área da Educação, enfocando especificamente a Cognição e Aprendizagem escolar e se propôs a investigar as concepções dos futuros professores

da Educação Básica sobre o atendimento à diversidade escolar e ao processo de inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino.

## 2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de questionários, aos alunos formandos em 2005, dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava.

A escolha desta população deveu-se ao fato destes acadêmicos, estarem se formando como docentes e saindo da Universidade, para atuar na Educação Básica, em escolas da região. Lecionando, portanto, para os todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar que muitos deles já atuam como docentes nos diversos níveis da Educação Básica, mesmo antes de terminar o curso universitário.

Assim, a população alvo da pesquisa envolveu 357 formandos, de 10 cursos de licenciatura num total de 14 turmas, que funcionam nos períodos da manhã, noite ou integral, nos campi da UNICENTRO em Guarapuava: Sede e Centro Politécnico de Guarapuava - CEDETEG, durante o ano letivo de 2005. (Ver quadro 1).

A partir desta população, foi selecionada uma amostra de 5 alunos formandos de cada turma de licenciatura, somando um total de 70 acadêmicos investigados. Adotou-se este percentual de amostra (5 alunos por turma de formandos), devido ao expressivo número de 357 acadêmicos formandos, necessitando portanto, de um tempo maior para a interpretação e análise. Além disso, o trabalho com uma amostra do total oportuniza um maior aprofundamento na análise e interpretação dos dados.

Desta forma, o número da amostra de alunos por curso pesquisado, não foi semelhante, pois a pesquisa não se voltou a uma amostra estatisticamente estabelecida, e

sim a uma amostra aleatória simples. O fato de alguns cursos terem duas (2) turmas de formandos não foi levado em consideração por atenderem um número maior de alunos e também porque a preocupação desta investigação está em conhecer o pensamento dos futuros profissionais sobre a inclusão escolar de modo geral. Portanto, o questionário foi aplicado em todas as turmas de formandos, independente do curso ter uma (1) ou duas (2) turmas, nos casos em que funcionam nos dois turnos.

Assim, no quadro 1, foram discriminados os 70 acadêmicos da amostra, distribuídos nas 14 turmas, de 10 cursos.

Quadro 1 – População alvo e amostra dos futuros professores investigados, distribuídos por curso de licenciatura e turno de funcionamento em 2005, campi de Guarapuava e CEDETEG

N	Curso/Departamento	Turmas	Turno	População Alvo	Amostra
1	Letras DELET	Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Noturno	36	05
		Letras Português e Literaturas de Língua Inglesa	Noturno	26	05
2	Pedagogia DEPED	Pedagogia	Matutino	25	05
		Pedagogia	Noturno	46	05
3	História DEHIS	História	Noturno	29	05
4	Filosofia DEFIL	Filosofia	Noturno	24	05
5	Matemática DEMAT	Matemática	Matutino	18	05
		Matemática	Noturno	33	05
6	Geografia	Geografia	Noturno	26	05
7	Ciências Biológicas DEBIO	Ciências Biológicas	Matutino	13	05
		Ciências Biológicas	Noturno	30	05
8	Química DEQ	Química	Integral	20	05
9	Educação Física DEDUF/G	Educação Física	Integral	25	05
10	Física DEFIS	Física	Noturno	06	05
10		14		357	70

O critério utilizado para a seleção dos sujeitos, que determinaram a amostra aleatória simples, desta pesquisa, foi a realização de um sorteio em sala de aula. Cada aluno da turma foi identificado com o número do livro de chamada. O professor da turma sorteou cinco números, que estavam escritos em papéis dobrados dentro de um saco, determinando assim os indivíduos investigados. O sorteio foi realizado em sala de aula entre os formandos regularmente matriculados no último ano dos cursos de licenciatura da UNICENTRO. Os acadêmicos sorteados que estavam ausentes da sala de aula, no

momento da pesquisa, foram imediatamente substituídos por outros números, até completar a amostra de cinco formandos.

Assim, a amostra contou com representantes de ambos os sexos, selecionados aleatoriamente, ficando restrita aos Campi de Guarapuava, visto que a UNICENTRO possui ainda o Campus de Irati e os Campi Avançados de Laranjeiras do Sul, Pitanga, Chopinzinho e Prudentópolis.

## 2.4 PASSOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foram empreendidas as seguintes etapas:

- Elaboração do pré-projeto.
- Delimitação do tema a partir de discussões com os colegas, professores e orientadores do curso de Mestrado.
- Levantamento, fichamento e leitura da bibliografia pertinente ao tema;
- Elaboração do projeto final de pesquisa.
- Planejamento da metodologia a ser utilizada para a coleta de dados.
- Organização dos capítulos introdutórios e da fundamentação teórica.
- Elaboração do instrumento de coleta de dados: um questionário semi-estruturado constituído de perguntas abertas e fechadas.
- Validação do instrumento de pesquisa: realizado com uma turma de formandos em licenciatura de Letras de uma instituição particular de ensino superior, em Guarapuava.
- Reunião com os chefes dos Departamentos dos cursos pesquisados da UNICENTRO, para a solicitação de permissão para aplicação do instrumento de pesquisa e explanação sobre os objetivos da pesquisa.
- Aplicação dos questionários.



- Análise dos dados coletados através da aplicação da metodologia de análise de conteúdos (BARDIN, 1977).
- Organização das categorias de análise e tabulação dos dados.
- Revisão da fundamentação teórica em função dos dados coletados.
- Redação do texto final.

## 2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados foi empregado um questionário semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas, organizado em quatro partes distintas (Anexo - B):

- a) A primeira parte contém os dados de identificação dos indivíduos pesquisados contando com 7 questões;
- b) A segunda traz as informações sobre a formação acadêmica dos indivíduos investigados, constituída por 5 questões;
- c) A terceira parte apresenta 3 questões referentes às experiências profissionais dos formandos investigados;
- d) A quarta parte investiga as concepções dos futuros professores sobre a inclusão educacional de alunos com deficiências por meio de 10 questões.

A aplicação dos questionários, a introdução da situação problema e o registro dos dados ficaram a cargo da própria pesquisadora.

Os questionários foram auto aplicados de imediato, durante o mês de agosto de 2005. Os relatos foram coletados de forma direta pela pesquisadora que reuniu os alunos investigados, fora da sala de aula, utilizando a sala dos professores nos departamentos dos cursos pesquisados. A pesquisa foi realizada no mesmo turno de funcionamento do curso, no final dos horários de algumas disciplinas, mediante agendamento prévio, com

os professores. A pesquisadora explicou aos formandos os propósitos da pesquisa e a forma como estava estruturado o questionário antes do preenchimento dos mesmos.

Após a leitura e assinatura da declaração de consentimento individual, cada aluno pesquisado respondeu seu próprio questionário. A aplicação dos questionários aconteceu no mesmo período de estudos das turmas pesquisadas em virtude dos alunos que morava em outros municípios e que estavam na universidade somente nos turnos de funcionamento do seus cursos. Alguns contavam com turmas de formandos nos dois turnos, assim, a pesquisa também foi realizada em ambos os horários.

O processo de validação do instrumento de pesquisa foi realizado no dia 09/05/2005, por meio da aplicação do questionário em uma turma de formandos em Letras Espanhol das Faculdades Campo Real, uma instituição de Ensino Superior particular sediada na cidade de Guarapuava.

Os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos da Faculdade, acima citada, demonstraram que o questionário estava apropriado aos objetivos da pesquisa. No entanto observou-se que a forma de aplicação precisava ser revista, pois no estudo piloto os questionários foram aplicados em sala de aula, fato que causou dispersão dos alunos pesquisado e conversas paralelas. Por conseguinte muitas questões foram deixadas em branco, outras respondidas com apenas uma palavra (sim, não, concordo).

Em vista disso adotou-se como estratégia, retirar o grupo sorteado da sala de aula, para um ambiente reservado (sala dos professores), para que houvesse maior concentração e envolvimento com as questões propostas.

A nova estratégia revelou-se adequada, os futuros professores mostraram-se mais interessados, o que foi observado pela pesquisadora, e ainda pela raras questões deixadas sem preencher e pelas respostas completas apresentadas.

Os dados coletados a partir da validação não foram utilizados nesta pesquisa por se tratar de uma instituição particular de Ensino Superior, que não foi alvo desta investigação.

Durante a qualificação, o questionário sofreu duas alterações por recomendação da banca avaliadora:

- a primeira foi em relação à questão 4.5 - Você julga que seriam necessárias mudanças nos sistemas de ensino para receber os alunos com deficiências? ( ) sim, Quais? - ( ) não, Por que?, que depois de reformulada ficou assim:  
De que maneira você acredita que a discussão sobre uma educação para todos e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, poderia ser efetivada dentro da universidade?
- a segunda alteração ocorreu com o acréscimo da questão 4.10 - Considere as seguintes situações:
  - a) Suponhamos que você receba um aluno cego incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental ou Médio. O que você faria? Como ensinaria os conteúdos da sua disciplina? Que recursos utilizaria? Como poderia aproveitar esta situação em benefício dos colegas, professores e da escola?
  - b) Se o aluno incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental ou Médio fosse diagnosticado como deficiente mental. O que você faria? Como o ensinaria? Que recursos utilizaria?

## 2.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados foram sistematicamente processados, analisados e interpretados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Entendendo-se a análise de conteúdos, conforme o conceito proposto pelo próprio autor, como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

A escolha desta metodologia de análise deve-se ao fato da pesquisadora procurar ultrapassar as dúvidas e incertezas provenientes de uma visão pessoal construída ao longo da caminhada profissional envolvida nas discussões acerca do processo de integração e inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Além disso, buscar enriquecer a leitura dos dados coletados e aprofundar os estudos sobre a problemática levantada, tendo em vista que: “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 1977, p. 44).

Nesta pesquisa foram utilizadas as técnicas: temática, frequencial e transversal da análise de conteúdos para a interpretação dos dados coletados por meio da aplicação de questionários.

Com a pesquisa teórica pretendeu-se investigar as concepções que a sociedade construiu e manteve ao longo de sua história a respeito das pessoas com deficiências e as conseqüências deste pensamento excludente e preconceituoso para a educação destes indivíduos, enquanto que, com a pesquisa de campo ora realizada, buscou-se conhecer as concepções de futuros profissionais das diferentes licenciaturas a respeito da inclusão no ensino regular.

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Após a coleta, procedeu-se a análise e interpretação dos dados, que foram organizados em categorias e subcategorias de conteúdos, elaborando-se tabelas e citando-se alguns depoimentos dos sujeitos investigados, para a melhor visualização e entendimento dos resultados.

Deste modo, as informações obtidas por meio da aplicação de um questionário, foram organizadas em duas partes principais como segue:

a) A primeira parte, delineando o perfil sócio-educacional dos futuros professores, através dos dados de:

- identificação (Tabelas 1 a 5);
- formação acadêmica (Tabelas 6 a 9);
- experiência profissional (Tabelas 10 a 13);

b) A segunda parte, investigando as concepções dos futuros professores, com a finalidade de descobrir o que pensam estes profissionais sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, por meio das seguintes questões:

- O que representa a inclusão escolar de alunos com deficiência para você? (Tabela 14).
- Leu alguma publicação a respeito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Qual? (Tabela 15).
- Você encontraria limitações ou dificuldades para ensinar alunos com deficiências incluídos? Quais? (Tabela 16).
- A formação acadêmica dos professores pode contribuir para que a inclusão de alunos especiais no sistema de ensino regular seja bem sucedida? Justifi-

que. (Tabela 17).

- De que maneira você acredita que a discussão sobre uma educação para todos e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular poderia ser efetivada dentro da universidade? (Tabela 18).
- Em sua opinião onde deveriam estudar os alunos com deficiência? Explique. (Tabela 19).
- Que informações ou conhecimentos você julga necessários para ensinar a sua disciplina a este alunado? (Tabela 20).
- Você se sente seguro para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais incluídos? Por quê? (Tabela 21).
- Você gostaria de participar de algum evento, curso, discussões ou grupo de estudos nesta área? ( ☐ ) Sim: especificar: ( ☐ ) Não: justificar: (Tabela 22).
- Considere as seguintes situações:
  - 1) Suponhamos que você receba um aluno cego incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental. O que você faria? Como você ensinaria os conteúdos da sua disciplina? Que recursos utilizaria? Como poderia aproveitar esta situação, em benefício dos colegas, professores e da escola?
  - 2) Se o aluno incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental fosse diagnosticado como deficiente mental. O que você faria? Como o ensinaria? Que recursos utilizaria?

Saliente-se que todos os formandos dos cursos de licenciatura, em 2005, que constituíram a amostra desta pesquisa, foram tratados como futuros professores, por não estarem ainda diplomados em suas áreas de conhecimento. No entanto, muitos deles já atuam como professores, nos diversos níveis da Educação Básica, alguns trabalhando com alunos incluídos. Isso acontece em decorrência de vários fatores, entre eles a falta de profissionais em determinadas áreas, em consequência de terem cursado o Magistério

no Ensino Médio, e ainda pelo fato de algumas instituições oferecerem vagas aos acadêmicos, muitas vezes pagando salários mais baixos.

O quadro que traz as informações gerais, roteiro detalhado, consta como documento anexo, para melhor fluência do texto. (Anexo B).

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DOS FUTUROS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PERFIL SÓCIO-EDUCACIONAL

Para delinear o perfil sócio-educacional dos futuros professores, selecionados entre os formandos dos cursos de licenciatura, procedeu-se à organização dos dados em três momentos distintos: identificação, formação acadêmica e experiência profissional.

Salienta-se que os 5 sujeitos, sorteados em cada turma de formandos em 2005, para constituir a amostra de pesquisa, foram identificados nas tabelas, apenas pelos números 1 a 5 ou pelos percentuais de 0,0 a 100,0, estando os mesmos separados por curso de licenciatura.

Nas análises dos depoimentos incluídos e discutidos no texto, os formandos investigados foram identificados pelas letras iniciais dos cursos de origem, seguidas do turno de funcionamento. Esse critério se justifica pelo fato que, dos 10 cursos avaliados, quatro deles têm duas turmas, os quais são: Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia.

Em vista disso, os formandos pesquisados foram identificados pelas siglas criadas para essa finalidade, como segue:

- Ciências Biológicas Matutino (CBM);
- Ciências Biológicas Noturno (CBN);
- Geografia Noturno (GN);
- Educação Física Integral (EFI);

- Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno (LLN);
- Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno (LIN);
- Pedagogia Noturno (PN);
- Pedagogia Matutino (PM);
- História Noturno (HN);
- Filosofia Noturno (FN);
- Matemática Noturno (MN);
- Matemática Matutino (MM);
- Química Integral (QI);
- Física Noturno (FISN).

### 3.1.1 Identificação dos futuros professores

Em relação aos dados de identificação dos futuros professores, foram confeccionadas seis tabelas, que informam as frequências e os percentuais, relativos ao município onde residem (Tabela 1), sexo (Tabela 2), faixa etária (Tabela 3), estado civil (Tabela 4), convivência com familiares que apresentam deficiência (Tabela 5) e grau de parentesco com os mesmos (Tabela 6). Salientando-se que estas informações foram apresentadas por curso de licenciatura. (Anexo – C)

Assim sendo, a Tabela 1 mostra os locais onde residem os futuros professores, originando duas categorias: a primeira dos formandos que residem em Guarapuava, somando um total de cinquenta e cinco (55) sujeitos, o que representa 78,5%. E a segunda, dos que residem em outros municípios da região, com quinze (15) sujeitos ou 21,2 %, do total. Estes últimos deslocam-se diariamente até a UNICENTRO Guarapuava, em busca de formação em nível superior e maior qualificação profissional.



Por conseguinte, muitos acadêmicos vindos de municípios vizinhos, para dar continuidade aos seus estudos, passam a residir em Guarapuava. Nesta pesquisa, investigou-se os municípios onde os formandos residem atualmente, não se preocupando com o local de nascimento dos mesmos.

Tabela 1 – Distribuição de frequências e percentuais relativos ao local onde residem os futuros professores pesquisados

Cursos	Local onde residem os formandos pesquisados					
	Guarapuava		Outros municípios		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Geografia Noturno	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Educação Física Integral	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	3	60,0	2	40,0	5	100,0
História Noturno	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Filosofia Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Matutino	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Química Integral	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	5	100,0	0	0,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>78,5</b>	<b>15</b>	<b>21,2</b>	<b>5</b>	<b>100,0</b>

Legenda: F é o número de respostas.

A Tabela 2 traz a distribuição por sexo, dos futuros professores, demonstrando que 32,8% ou vinte e três (23) sujeitos pertencem à categoria do sexo masculino e 67,1% ou quarenta e sete (47) sujeitos, à categoria o sexo feminino.

Apesar de ter havido predomínio do sexo feminino, apenas as turmas de Pedagogia noturno, Educação Física integral e História noturno, não contaram com representantes do sexo masculino na amostra de pesquisa.

Outro dado interessante diz respeito às turmas de Matemática, enquanto no turno da manhã predomina o sexo feminino (80%), no da noite ocorre o inverso, ou seja, 80% são do sexo masculino.

Tabela 2 – Distribuição de frequências e percentuais relativos ao sexo dos futuros professores

Cursos	Formandos das licenciaturas separados por sexo					
	Masculino		Feminino		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Geografia Noturno	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Educação Física Integral	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	1	20,0	4	80,0	5	100,0
História Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Filosofia Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Matemática Matutino	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Matemática Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Química Integral	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Física Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	23	32,8	47	67,1	5	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Quanto à faixa etária dos futuros professores, observou-se que 74,2%, ou cinquenta e dois (52) sujeitos, possui idade entre 20 e 30 anos de idade, constituindo a primeira categoria; enquanto 18,5%, treze (13) sujeitos, formaram a segunda categoria que reuniu os futuros professores entre os 31 e 40 anos e apenas 7,1%, cinco (5) sujeitos revelaram ter mais de 40 anos, se enquadrando na terceira categoria.

Além disso, apenas um acadêmico que compôs a amostra revelou ter mais de 50 anos. Fato que demonstra se tratar de um grupo jovem, onde a grande maioria, ou seja, aproximadamente 75%, declara ter menos de 30 anos de idade, (Tabela 3).

Vale ressaltar, que entre os acadêmicos das turmas de Ciências Biológicas, matutino e noturno, Geografia noturno, Educação Física integral, Filosofia noturno e Química integral, que constituíram a amostra da pesquisa, todos os sujeitos afirmaram possuir menos de trinta anos de idade. Também os cursos de Matemática noturno e Física noturno contam com 80% nesta mesma faixa etária.

Em contrapartida, somente as turmas de Português Literaturas da Língua Portuguesa, Português Literaturas da Língua Inglesa, Pedagogia Noturno e Matemática noturno, contaram com representantes acima de 40 anos. (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição de frequências e percentuais relativos à faixa etária dos futuros professores

Cursos	Formandos classificados por faixa etária.							
	20 a 30 anos		31 a 40 anos		Mais que 40 anos		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Geografia Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Educação Física Integral	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	2	40,0	1	20,0	2	40,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	2	40,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	3	60,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Matutino	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	2	40,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Química Integral	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	52	74,2	13	18,5	5	7,1	5	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

A Tabela 4 traz os dados sobre o estado civil do grupo pesquisado, sendo possível ordenar três categorias. A primeira reunindo os sujeitos solteiros, com 58,5% ou quarenta e um (41). Na segunda, com 40%, vinte e oito (28) estão os formandos casados e a terceira com um 1,4% ou um (1) representante, a categoria dos separados.

Tabela 4 – Distribuição de frequências e percentuais relativos ao estado civil dos futuros professores.

Cursos	Estado Civil dos formandos							
	Solteiro		Casado		Separado		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Geografia Noturno	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Educação Física Integral	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	1	20,0	4	80,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	2	40,0	3	60,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	2	40,0	3	60,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	1	20,0	4	80,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Matutino	2	40,0	3	60,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Química Integral	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	41	58,5	28	40	1	1,4	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Desta forma, foi possível verificar que a maioria dos futuros professores, que constituíram a amostra, eram solteiros, situação coerente com o fato de pertencerem a um grupo de acadêmicos jovens, como demonstraram os dados da Tabela 3.

Quanto aos formandos que convivem em ambiente familiar com parentes que apresentam deficiências, constatou-se a existência de dezenove (19) sujeitos, o equivalente a 27,1%.

Este percentual, mesmo sendo bem inferior aos 72,9%, que declararam não conviver, surpreendeu, tendo em vista que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que as pessoas com deficiência representem cerca de 10% da população mundial.

Entre os dezenove (19) formandos, que responderam afirmativamente, foi possível o encadeamento de cinco (5) categorias. Na primeira, foram reunidos os que conviveram com primos, (9) sujeitos, ou seja 47,3%. Na segunda, com tios, dois (2) sujeitos ou 10,5%. Na terceira categoria, os que conviveram com irmãos, cinco (5) sujeitos, ou 26,3%. Enquanto, dois (2) ou 10,5% ficaram na categoria sobrinhos e uma (1) ou 5,2% na categoria sogra.

Tabela 5 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos aos futuros professores que convivem em ambiente familiar com parentes com deficiência.

Cursos	Futuros professores que convivem com familiares com alguma deficiência											
	Primos		Tios		Irmãos		Sobrinhos		Sogra		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	1	5,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,2
Ciências Biológicas Noturno	1	5,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,2
Geografia Noturno	0	0,0	0	0,0	1	5,2	0	0,0	0	0,0	1	5,2
Educação Física Integral	1	5,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,2
Português Literatura Português Noturno	0	0,0	0	0,0	1	5,2	1	5,2	0	0,0	2	10,5
Português Literatura Inglês Noturno	1	5,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,2
Pedagogia Noturno	0	0,0	0	0,0	1	5,2	1	5,2	1	5,2	3	15,7
Pedagogia Matutino	3	15,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	15,7
História Noturno	1	5,2	1	5,2	1	5,2	0	0,0	0	0,0	3	15,7
Filosofia Noturno	0	0,0	1	5,2	1	5,2	0	0,0	0	0,0	2	10,5
Matemática Matutino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Matemática Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Química Integral	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Física Noturno	1	5,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,2
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>46,9</b>	<b>2</b>	<b>10,4</b>	<b>5</b>	<b>26,0</b>	<b>2</b>	<b>10,4</b>	<b>1</b>	<b>5,2</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

Legenda: F é o número de respostas.

Portanto, a maior incidência de casos de convivência familiar com pessoas que apresentam deficiência, entre os indivíduos investigados, foi a primeira categoria com primos (47,3%) e a terceira categoria com irmãos 26,3%, como mostra a Tabela 5.

Em resumo, integrantes destas cinco primeiras tabelas, tiveram o intuito de mapear as principais características do grupo de futuros professores, que compôs a amostra de pesquisa, no que se refere aos dados de identificação. Neste sentido, pode-se observar que se trata de um grupo de jovens profissionais, onde 74,2% estão na faixa etária de 20 a 30 anos, 58,5% são solteiros, 67,1% são do sexo feminino e a grande maioria, 78,5%, reside em Guarapuava. E ainda que 27,1% conviveram ou convivem com primos, tios, irmãos, sobrinhos e sogra. E portanto, já tiveram contato com pessoas que necessitam de algum apoio educacional ou social, conhecendo suas anseios e capacidades.

### 3.1.2 Formação acadêmica dos futuros professores

Foram levantados e categorizados os dados referentes à formação em Ensino Médio (Tabela 6) e outro Curso Superior completo (Tabela 7).

Além disso, investigou-se a possível participação, dos mesmos, em cursos, eventos e projetos na área da educação inclusiva (Tabela 8) e aqueles que tiveram ao longo do seu curso de licenciatura, disciplinas, conteúdos, informações ou momentos de discussão sobre a inclusão escolar. (Tabela 9). Ver dados gerais no Anexo – D.

No que se refere à formação em nível médio, foi possível ordenar três (3) categorias principais. A primeira com os formandos que cursaram Educação Geral, reunindo cinquenta e seis (56) sujeitos, o que representa o expressivo percentual de 80%. Isto se deve ao fato dos cursos profissionalizantes terem entrado em extinção, na década de 90, levando todos os alunos da região de Guarapuava a cursar Educação Geral.

Na segunda categoria foram agrupados os quatro (4) sujeitos ou 5,7% que cursaram Magistério. O que demonstra ser reduzido o número de académicos que chega ao terceiro grau com algum conhecimento na área das metodologias de ensino, mesmo entre os formandos de Pedagogia, apenas dois (2) fizeram Magistério. Por conseguinte, torna-se evidente o compromisso dos cursos de licenciatura em oportunizar, além das disciplinas pedagógicas em todas as áreas, momentos de discussão sobre questões metodológicas, relação professor-aluno, diversidade escolar, recursos didáticos, metodologias e linguagens alternativas. E ainda, proporcionar experiências práticas, onde os académicos possam vivenciar e problematizar a realidade escolar.

Na terceira categoria estão os dez (10) formandos que realizaram outros cursos profissionalizantes, ou seja, 14,2%. (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição de frequências e percentuais relativos à formação dos futuros professores em nível médio

Cursos	Formação dos futuros professores no Ensino Médio							
	Educação Geral		Magistério		Outros cursos profissionalizantes		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%		%
Ciências Biológicas Matutino	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Geografia Noturno	4	80,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Educação Física Integral	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Português Literatura Português Noturno	3	60,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Português Literatura Inglês Noturno	2	40,0	0	0,0	3	60,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Matutino	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	3	60,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Química Integral	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
TOTAL	56	80,0	4	5,7	10	14,2	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

A Tabela 7 mostra que os futuros professores com outro curso superior concluído, representam apenas 8,5%, seis sujeitos, enquanto 91,4%, sessenta e quatro professores estão se formando em nível superior pela primeira vez, percentuais que estão de acordo com o perfil de grupo jovem, aspecto discutido anteriormente.

Tabela 7 – Distribuição de frequências e percentuais relativos à formação em outro curso superior.

Cursos	Acadêmicos com outro curso superior completo					
	Sim		Não		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Geografia Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Educação Física Integral	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	0	60,0	5	100,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	0	0,0	5	100,0	5	100,0
História Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Matemática Matutino	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Matemática Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Química Integral	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Física Noturno	2	40,0	3	60,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	6	8,5	64	91,4	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Conforme demonstra a Tabela 8, cinquenta (50) sujeitos afirmaram não ter participado, ao longo do seu curso de formação acadêmica, de cursos, eventos ou projetos na área da Educação Inclusiva, o que representa 71,4% da amostra selecionada (primeira categoria); enquanto quinze (15) responderam que sim, totalizando 21,4% (segunda categoria), e cinco (5) não responderam, o equivalente a 7,1% (terceira categoria).

Tabela 8 – Distribuição de frequências e percentuais relativos à participação em cursos, eventos e projetos, sobre a educação inclusiva.

Cursos	Participação em cursos, eventos, projetos na área da educação inclusiva							
	Sim		Não		Não Respondeu		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Geografia Noturno	1	20,0	4	40,0	0	0,0	5	100,0
Educação Física Integral	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Portuguesa	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Inglesa	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	2	40,0	3	60,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	3	60,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
História Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Matutino	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Química Integral	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	15	21,4	50	71,4	5	7,1	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Por conseguinte, com exceção dos 27,1% que revelaram conviver com familiares que apresentam alguma deficiência, os demais professores estão se formando sem terem ao menos participado de algum evento que abordasse informações básicas sobre o trabalho com a diversidade e o processo de inclusão escolar.

Quando os formandos foram questionados a respeito da oferta de disciplinas, conteúdos ou discussões sobre a inclusão escolar, durante seus cursos de formação, 42,8% das respostas foram afirmativas, (30 sujeitos), um índice mais elevado do que aqueles que participaram de cursos, palestras ou eventos, constituindo a primeira categoria. Mesmo assim, ficou abaixo dos 57,1% (40 sujeitos) que afirmaram não ter tido essa oportunidade em seus cursos, classificados na segunda categoria. (Tabela 9).

Tabela 9 – Distribuição de frequências e percentuais relativos à disciplinas, conteúdos, discussões sobre a inclusão ofertados durante o curso de licenciatura

Cursos	Acadêmicos com disciplina, conteúdos ou discussões sobre a inclusão					
	Sim		Não		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Geografia Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Educação Física Integral	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	5	100,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Matemática Matutino	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Matemática Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Química Integral	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Física Noturno	1	20,0	4	80,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>42,8</b>	<b>40</b>	<b>57,1</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

Legenda: F é o número de respostas.

Além disso, os sujeitos investigados relataram ainda que os conteúdos onde foram oportunizadas discussões sobre o processo de inclusão escolar geralmente estão restritos às disciplinas pedagógicas ou estágio supervisionado, não perpassando a estrutura do curso.



Assim, os dados apresentados nas Tabelas 8 e 9, evidenciam o acesso limitado dos futuros professores às informações sobre a construção do processo de inclusão escolar, que vem sendo discutido mundialmente nas últimas décadas.

Portanto, em relação à formação acadêmica dos futuros professores, foi possível detectar que 80% (56 sujeitos) concluíram o curso de Educação Geral no Ensino Médio, 20% (14 sujeitos) cursos profissionalizantes, apenas 5,7% (4 sujeitos) cursaram Magistério e quanto a possuírem um outro curso superior 8,5% (6 sujeitos), assinalaram de forma positiva. (Tabelas 6 e 7).

No que diz respeito à participação em cursos, eventos ou projetos na área da Educação Inclusiva, 71,4% (50 sujeitos) afirmaram não ter participado e 57,1% (40 sujeitos), revelaram não ter sido oportunizado ao longo dos seus cursos de formação inicial, disciplinas, conteúdos ou discussões sobre a inclusão escolar. (Tabelas 8 e 9)

Estes dados revelam não só que os futuros professores, tiveram acesso limitado às informações sobre o processo de inclusão, como também, que as disciplinas pedagógicas, na maioria das vezes, não tiveram a diversidade escolar e a diferença, como objeto de estudo. Este fato evidencia uma tendência positivista na proposta metodológica destes cursos, que continuam centrados na homogeneidade e num modelo pré-determinado ou idealizado de aluno. Com efeito, aqueles que não cabem nesse modelo, continuam sendo encaminhados para as avaliações psicopedagógicas, na esperança de que sejam descobertas as tais dificuldades de aprendizagem, o que justificariam o encaminhamento dos diferentes às salas ou centros especializados.

O resumo das informações a respeito da formação acadêmica dos futuros professores consta desta pesquisa como Anexo – D.

### 3.1.3 A experiência profissional dos futuros professores

A partir dos dados coletados a respeito da experiência profissional, elaborou-se a Tabela 10 – As áreas em que os futuros professores trabalham atualmente: a Tabela 11 refere-se ao Tempo de experiência docente; Tabela 12 – Formandos com experiência na educação que conviveram com alunos incluídos; e, Tabela 13 – Fontes de busca de informações e conhecimentos utilizados para ensinar alunos incluídos. (Anexo – E)

Conforme mostra a Tabela 10, mostra que 17,1%, (12 sujeitos), enquadram-se na categoria dos que trabalham atualmente como professores, enquanto que 57,1%, (40 sujeitos) reúne outras área de atuação, ao passo que 25,7%, (18 sujeitos), integram a categoria dos que não trabalham.

Tabela 10 – Distribuição de frequências e percentuais relativos às áreas em que os futuros professores trabalham atualmente

Cursos	Áreas em que os futuros professores trabalham atualmente							
	Como professores		Outras áreas		Não trabalham		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	0	0,0	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Geografia Noturno	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5	100,0
Educação Física Integral	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	1	20,0	3	60,0	1	0,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	2	40,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	2	40,0	0	0,0	3	60,0	5	100,0
História Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	2	40,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Matutino	1	20,0	2	40,0	2	40,0	5	100,0
Matemática Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Química Integral	0	0,0	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Física Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	12	17,1	40	57,1	18	25,7	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Quanto ao tempo de experiência em docência, foi possível o encadeamento de cinco (5) categorias, sendo que a primeira agrupa os 15,7% (11 sujeitos) que disseram ter menos que um ano de trabalho como professor, conforme se observa na tabela 11.

A segunda categoria reúne os 12,8% (9 sujeitos), que têm de um a cinco anos de trabalho nesta área, a terceira, traz os 7,1% (5 sujeitos) que afirmaram ter atuado por mais de cinco anos.

Na quarta categoria estão os 2,8% (2 sujeitos) que não responderam e, finalmente, na quinta foram agrupados 61,3% (43 sujeitos) que revelaram não ter qualquer experiência em docência.

Portanto, embora 17,1% esteja trabalhando, atualmente, como docente, 38,5% dos futuros professores investigados já esteve em algum momento à frente de uma sala de aula, mesmo que somente 19,9% destes, por tempo superior a um ano.

Tabela 11 – Distribuição de frequências e percentuais relativos ao tempo de experiência docente

Cursos	Tempo de experiência como professores									
	Menos que 1 ano		1 a 5 anos		Mais que 5 anos		Não identificou		Não tem experiência	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	1	20,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	3	60,0
Ciências Biológicas Noturno	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	80,0
Geografia Noturno	1	20,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	3	60,0
Educação Física Integral	4	80,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0
Português Literatura Noturno	0	0,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	4	80,0
Português Inglês Noturno	1	20,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0	3	60,0
Pedagogia Noturno	0	0,0	1	20,0	2	40,0	0	0,0	2	40,0
Pedagogia Matutino	1	20,0	2	40,0	1	20,0	0	0,0	1	20,0
História Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0	4	80,0
Filosofia Noturno	0	0,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0	3	60,0
Matemática Matutino	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	80,0
Matemática Noturno	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	80,0
Química Integral	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	0	0,0	2	40,0	1	20,0	0	0,0	2	40,0
<b>TOTAL</b>	11	15,7	9	12,8	5	7,1	2	2,8	43	61,4

Legenda: F é o número de respostas.

Entretanto, ao se comparar a experiência docente e convívio com alunos incluídos, os dados da tabela 12 revelaram que, dos vinte e sete (27) formandos ou 38,5%, que afirmaram ter experiência como professor, sete (7) deles ou 25,9% conviveram com alunos incluídos em suas classes (primeira categoria); oito (8) ou 29,6% conviveram com alunos incluídos em suas escolas (segunda categoria), enquanto que doze (12) responderam que não havia alunos incluídos nas instituições onde trabalharam (terceira categoria).

Portanto, mais da metade dos formandos com experiência em docência, 55,5% (15 de 27 sujeitos) declararam ter convivido com alunos incluídos no sistema regular,

durante o período em que atuaram como professores. Esse fato evidencia que a inclusão está cada vez mais presente no meio escolar.

Tabela 12 – Distribuição de frequências e percentuais relativos aos formandos com experiência docente que conviveram com alunos incluídos

Cursos	Acadêmicos que conviveram ou não com alunos incluídos							
	Incluídos em sua classe		Incluídos em sua escola		Não havia alunos incluídos		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	1	50,0	0	0,0	1	50,0	2	100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Geografia Noturno	0	0,0	1	50,0	1	50,0	2	100,0
Educação Física Integral	0	0,0	2	50,0	2	50,0	4	100,0
Português Literatura Português Noturno	0	0,0	1	20,0	0	0,0	1	100,0
Português Literatura Inglês Noturno	1	50,0	0	0,0	1	50,0	2	100,0
Pedagogia Noturno	2	66,6	1	33,3	0	0,0	3	100,0
Pedagogia Matutino	2	50,0	0	0,0	2	50,0	4	100,0
História Noturno	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Matemática Matutino	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0
Matemática Noturno	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Química Integral	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Física Noturno	0	0,0	0	0,0	3	100,0	3	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>25,9</b>	<b>8</b>	<b>29,6</b>	<b>12</b>	<b>44,4</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Legenda: F é o número de respostas.

Quanto à questão que se referia a busca de informações e conhecimentos para ensinar aos alunos incluídos, dos formandos com experiência na educação (27 sujeitos), que afirmaram ter convivido com a inclusão (15 sujeitos), quatro (4) revelaram que não sentiram necessidade de buscar informações adicionais e onze professores identificaram algumas fontes de pesquisa que foram organizadas em quatro categorias de análise.

Tendo em vista que alguns dos futuros professores citaram mais de uma fonte de consulta, foram emitidas dezessete respostas (17). Portanto, a Tabela 13 apresenta os percentuais de respostas, e não o número de sujeitos.

Assim, a primeira categoria foi representada pela equipe pedagógica e outros professores da escola, recebendo oito (8), ou 47,0% dos apontamentos.

Na segunda categoria estão os professores, disciplinas e conteúdos dos cursos de formação superior, que receberam três (3) ou 17,3% das indicações.

A terceira categoria reuniu os livros e artigos, ficando com quatro (4) ou 23,5% e a quarta agrupou os cursos na área da inclusão, com 11,7% (2 citações).

Estes percentuais evidenciam que os futuros professores preferem consultar seu pares ou a equipe pedagógica do seu local de trabalho em busca de conhecimentos ou informações adicionais para ensinar seus alunos incluídos. Esse dado corrobora os das Tabelas 8 e 9 referentes à formação acadêmica, na qual temas como diversidade e inclusão escolar, poucas vezes, são abordados nos cursos de licenciatura.

Tabela 13 – Distribuição de frequências e percentuais relativos às fontes de busca de informações e conhecimentos utilizados para ensinar alunos incluídos

Cursos	Fonte de busca de informações e conhecimentos para ensinar alunos incluídos									
	Equipe pedagógica, professores		Professores e conteúdos do curso superior		Livros, artigos		Cursos		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Ciências Biológicas Noturno	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Geografia Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Educação Física Integral	2	50,0	2	50,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0
Português Literatura Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Português Inglês Noturno	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Pedagogia Noturno	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	4	100,0
Pedagogia Matutino	2	40,0	0	0,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
História Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Matemática Matutino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Matemática Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Química Integral	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Física Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>47,0</b>	<b>3</b>	<b>17,6</b>	<b>4</b>	<b>23,5</b>	<b>2</b>	<b>11,7</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>

Legenda: F é o número de respostas.

Em síntese, no que se refere à experiência profissional, observou-se que 74,2% (52 sujeitos) dos formandos trabalham atualmente, sendo 17,1% (12 sujeitos) como professores e 57,15% (40 sujeitos) em outras áreas. No entanto, 38,5% (27 sujeitos), já trabalhou por algum tempo como docente. Dentre os vinte e sete (27) com experiência, quinze deles (15), o equivalente a 55,5%, conviveram com alunos incluídos em suas instituições, e destes onze (11) buscaram informações e conhecimentos para ensinar seus alunos incluídos, principalmente junto a outros professores e a equipe pedagógica de sua escola.

### 3.2 CONCEPÇÕES DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Os dados coletados a respeito das concepções dos futuros professores da Educação Básica sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, foram separados em categorias de análise, sendo apresentados, sob a forma de tabelas, onde os sujeitos aparecem separados por curso. Na sequência, são citados e analisados alguns depoimentos, que foram selecionados por serem significativos para a discussão proposta nesta pesquisa. Vale esclarecer que tanto nas tabelas, quanto nos depoimentos apresentados, os sujeitos foram identificados apenas com as iniciais do seu curso de origem.

As concepções dos futuros professores, sobre a inclusão escolar, foram investigadas por meio da aplicação da quarta parte do questionário, com dez questões abertas, descritas na metodologia de pesquisa, no capítulo II.

Com relação à questão 4.1 – O que representa a inclusão escolar de alunos com deficiência para você? – as respostas fornecidas, pelos sujeitos pesquisados, foram organizadas em quatro categorias de análise, as duas primeiras enfocadas nos aspectos positivos e as duas últimas nas dificuldades de efetivação deste processo.

Assim, a primeira categoria, “um direito e uma grande conquista, para acabar com o preconceito”, representou 67,1% das respostas, enquanto a segunda, “um avanço, desde que a escola e os professores estejam preparados para a inclusão”, reuniu 15,7%. Portanto, 82,8% dos sujeitos enfatizaram os aspectos positivos, por considerarem a inclusão escolar importante, não só para os alunos incluídos, mas para todos.

Entre, os 17,1% que se concentraram nas dificuldades, 11,4% consideram que “a inclusão representa uma grande dificuldade, em função das escolas desestruturadas e professores despreparados”, constituindo a terceira categoria e 5,7% dos futuros profes-

sores considera a inclusão “uma proposta absurda, imposta pelo governo”, constituindo, assim, a quarta categoria. (Tabela 14)

Tabela 14 – Distribuição de frequências e percentuais relativos ao que representa a inclusão para os futuros professores

Cursos	O que representa a inclusão escolar de alunos com deficiência para você?									
	Um direito e uma grande conquista, para acabar com o preconceito		Um avanço, desde que a escola e os professores estejam preparados para a inclusão		Uma grande dificuldade: escolas desestruturadas, professores despreparados		Uma proposta absurda, imposta pelo governo		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas M.	2	40,0	2	40,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas N.	1	20,0	2	40,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Geografia Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Educação Física Integral	2	40,0	2	40,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Português Literatura N.	4	80,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	2	40,0	1	20,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	5	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	2	40,0	2	40,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Filosofia Noturno	4	80,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Matutino	5	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Química Integral	5	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	4	80,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	47	67,1	11	15,7	8	11,4	4	5,7	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Dentre os 82,8% futuros professores que consideraram a inclusão como direito e uma importante conquista para acabar com o preconceito, 67,1%, representados pela primeira categoria, não estipulou condições para a efetivação deste processo.

Esse pensamento, representa uma grande conquista no sentido de promover a educação para todos, e demonstra que os formandos, apesar das poucas oportunidades de discussão sobre o tema, ao longo da sua formação profissional, compreenderam a importância social e histórica da inclusão escolar. Como ilustram esses depoimentos:

- “É muito importante para que eles tenham um desenvolvimento normal” (2EFI);
- “Que a escola é para todos, e todos tem o mesmo direito” (1PM);

- “A garantia de que eles têm os mesmos direitos e tenham as mesmas oportunidades.” (2PM);
- “Aceitar o convívio de um indivíduo diferente comigo, e ajudar a inserir a pessoa no meio social é não ter preconceito.” (5PN);
- “Representa a igualdade dos mesmos perante os demais normais.” (4FN);
- “Um direito adquirido desses alunos.” (4MM);
- “Importantíssimo, pois o tratamento deve ser o mesmo dispensado para todos os alunos.” (5MN);
- “Representa uma nova transformação em educação, visando o bem estar e a oportunidade de relacionamento entre alunos especiais e não especiais como seres com oportunidades e desejos comuns.” (5LL);
- “Representa um grande passo para a “igualdade” e o direito de todos para o ensino regular.” (3GN).

Pela retomada histórica apresentada na fundamentação teórica desta pesquisa percebe-se que enquanto os diferentes não se fizeram presentes no meio educacional, lutando por seus direitos, a segregação reinou absoluta. No entanto, é preciso reforçar que incluir é muito mais que colocar junto ou proclamar um discurso inflamado em prol dos direitos humanos. Antes de mais nada, é preciso procurar os meios, viabilizar o processo, não condicionando a inclusão aos meios ou à simples aplicação de técnicas, mas lutando para que os recursos necessários sejam inerentes ao próprio processo de incluir.

Por outro lado, entre os 15,7%, que apesar de identificarem a inclusão como um avanço, estabeleceram como condição para sua efetivação, a estruturação das escolas e o preparo dos professores, surgiram respostas como:

- “Que todos somos iguais, independente da deficiência, que podemos acabar com o preconceito, mas precisa ter uma preparação para não acabar excluindo.” (1CBN);



- “Acho que toda ação é válida, pois são pessoas que necessitam da mesma atenção que crianças normais em desenvolvimento e desempenho, mas é necessário a capacitação dos profissionais para esta inclusão.” (2CBM);
- “Desde que o professor seja apto a dar aula, a inclusão é de extrema importância.” (3EFI);
- “Acredito ser uma questão séria, que muitas vezes vem sendo mal interpretada nas escolas; sim pois acredito que incluir é providenciar meios. Sempre valorizando conquistas e superando obstáculos.” (3PN).

O fato destes formandos terem condicionado a inclusão ao preparo dos professores e das escolas, demonstra que eles têm dúvidas a respeito da efetivação deste processo. Mas também que olharam além do discurso e se preocuparam com a realidade das escolas e com a permanência dos alunos incluídos, alertando sobre a urgência das adequações materiais, curriculares e dos recursos humanos. Uma vez que incluir não pode ser um ato de bondade, ao estilo do “asilo piedoso” do séc. XIX, descrito por Pessotti (1984), ao contrário, precisa ser eficientemente conduzida.

Neste sentido, o que preocupa é o fato destes profissionais idealizarem uma estrutura escolar com condição necessária e suficiente para o sucesso da inclusão. O que tornaria este processo utópico, distante e impraticável.

A maioria dos futuros professores terem sido favoráveis à inclusão e demonstrarem compreender a importância da construção social de uma educação, que seja de fato para todos, utilizando em seus depoimentos termos inclusivistas, como: “direitos” “oportunidades”, “inserir a pessoa”, “convivência”, “igualdade”, entre outros. No entanto, ainda está presente no discurso destes profissionais, mesmo entre os que consideram a inclusão como uma conquista e um direito, expressões como: “aceitar o convívio”, “adaptar a pessoa”, “nivelamento de pessoas”, que denunciam um ranço da visão assistencialista, de meados o século XX, onde por um ato de bondade se aceitava o deficiente

como um desafortunado do destino. Esta visão se disseminou, principalmente, a partir da proliferação das escolas especializadas e ainda hoje influencia a formação acadêmica dos futuros professores, nos diversos cursos de licenciatura denuncia uma concepção tradicional, positivista e linear da educação, onde as pessoas são “niveladas” ou “enformadas” para caber em seu lugar na sociedade.

Por sua vez, entre os 11,4% de formandos que afirmaram que a inclusão escolar representa uma grande dificuldade e até um retrocesso, em função das escolas estarem despreparadas para receber estes alunos, observaram-se respostas tais como:

- “Será uma grande dificuldade, pois os professores não estão preparados.” (2CBN);
- “Nesta situação em que a educação e as escolas se encontram, representa um sério mascaramento da realidade. Não há como trabalhar nestas condições, onde não é possível dar atenção nem mesmo a todos os 30 a 50 alunos, sendo que o aluno especial exige ao menos que o professor medie sua interação com os outros.” (3CBM);
- “Difícil, quase impossível já que não existe organização física e pedagógica.” (3LI)
- “Representa dificuldade para o aluno e para o professor.” (5LI).

Neste caso, os alunos demonstraram não acreditar na inclusão, em função da falta de estrutura das escolas do sistema regular de ensino para receber alunos incluídos e do despreparo dos professores e as salas superlotadas, ou seja, pela falta de recursos, revelando uma concepção pessimista da inclusão e de uma estrutura escolar ideal. E ainda, justificando a segregação, pelo bem do aluno que precisa de atenção especial, seguindo um raciocínio semelhante ao das comunidades primitivas quando exterminavam os deficientes, por que eles não poderiam manter-se sozinhos.

Esta representação idealizada do processo ou dos meios de efetivação da inclusão, transfere o possível fracasso da inclusão a terceiros. Na opinião dos universitários, como não há estrutura a educação inclusiva não acontecerá, especialmente porque trata-se de “Um avanço para o qual, ainda, não estamos preparados.” (1HN).

Agindo assim, os futuros professores justificam sua postura segregacionista, usando como argumento a desestrutura da escola e a desinformação dos profissionais da educação. Resta saber se este professor se considera preparado para ensinar aos demais alunos, que apesar de identificados como “normais”, engrossam as filas dos desistentes, reprovados os diplomados semi-analfabetos, como têm demonstrado as diversas pesquisas divulgadas pelos diferentes meios de comunicação atualmente.

No entanto, mesmo sendo contrários à inclusão, eles não consideraram que as condições individuais dos alunos fossem o motivo principal, para que frequentassem as classes regulares. Esse fato sugere que a visão predeterminista, característica dos séculos XII e XIII, a qual considerava a deficiência preformada e inata, foi superada por estes professores. Afinal, o fato deles levantarem os aspectos ambientais e sociais, que envolvem a educação de pessoas com necessidades educacionais, demonstra que o problema deixou de ser as dificuldades ou limitações do indivíduo, para se tornar uma questão mais ampla, envolvendo a escola como um todo.

Nessa direção, mesmo os 5,7% que foram contrários à inclusão, concentraram sua atenção em questões estruturais, não se referindo, portanto, aos limites individuais dos alunos incluídos. Apenas um formando posicionou-se contra sem justificar sua opinião “Acho que deveria ter salas especiais. Não concordo.” (3FISN). Os demais concentraram-se em questões estruturais:

- “Uma maneira do governo se promover” (3CBN);
- “Falta de interesse de estruturar uma educação especial direcionada para esse alunado, do governo.” (5HN);

- “Um absurdo, uma vez que é muito difícil a inclusão e também que o governo não dá noção para outras áreas para trabalhar com essa inclusão.” (1EFI).

Salienta-se que os futuros professores elaboraram suas próprias definições sobre o que é inclusão a partir das informações de que dispunham sobre o assunto, naquele momento. Mas, quando levantou-se as fontes de informação a que tiveram acesso, por meio da questão 4.2 - Leu alguma publicação a respeito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Qual? – observou-se que apenas 30% (21 sujeitos) havia entrado em contato com documentos escritos ou assistido a programas sobre a inclusão, originando quatro (4) categorias de análise. A primeira reunindo os 17,1% (12 sujeitos) que leram artigos em revistas, jornais ou internet. A segunda, os 4,2% (3 sujeitos) que afirmaram ter lido livros. A terceira, os 4,2% (3 sujeitos) que leram, mas não especificaram as fontes e a quarta agrupou os 4,2% (3 sujeitos) que assistiram a reportagens na TV.

Na quinta categoria foram identificados os 2,8% (2 sujeitos) que não responderam e, finalmente, na sexta categoria os 67,1% (47 sujeitos) que revelaram não ter lido nenhum documento, nem assistido a programas sobre a inclusão escolar. (Tabela 15)

Tabela 15 – Distribuição de frequências e percentuais relativos à leitura de publicações a respeito da inclusão

Cursos	Leu alguma publicação a respeito da inclusão?													
	Jornais, revistas, internet				Livros		Leu, não especificou		Assistiu reportagens na TV		Não Respondeu		Não leu	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0	4	80,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	0	0,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	3	60,0	5	100,0
Geografia Noturno	2	40,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	60,0	5	100,0
Educação Física Integral	2	40,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0	2	40,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	1	20,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	3	60,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	2	40,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	2	40,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
História Noturno	0	0,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	4	80,0	5	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	40,0	0	0,0	3	60,0	5	100,0
Matemática Matutino	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	80,0	5	100,0
Matemática Noturno	2	40,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	60,0	5	100,0
Química Integral	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0	5	100,0
Física Noturno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	12	17,1	3	4,2	3	4,2	3	4,2	2	2,8	47	67,1	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Vale lembrar, que 71,4% (Tabela 8) dos formandos declararam não ter participado de cursos, eventos ou projetos acadêmicos sobre inclusão; e que 57,1% (Tabela 9) não tiveram disciplinas e conteúdos, nem participaram de discussões a esse respeito; e ainda, que apenas 30%, declararam ter adquirido algum conhecimento sobre a inclusão pela leitura e pelos meios de comunicação de massa. (Tabela 15).

Portanto, é possível inferir que a maioria dos futuros professores, construiu suas concepções sobre a educação inclusiva a partir de informações superficiais e desconexas, muitas vezes divulgadas pelos meios de comunicação de massa, pelo senso comum, ou ainda, através de discussões sem aprofundamento teórico, nem experiência prática, como denuncia a resposta do formando: “Sim, pois a universidade não prepara o professor, tendo este então que buscar recursos fora do curso.” (3EFI).

O mais preocupante é que se trata de um grupo que está se formando e, portanto, estará atuando profissionalmente no próximo ano. Aliás 17,1% (12 sujeitos) trabalham atualmente como professores, e 38,5% tem experiência em docência, dos quais 55% trabalhou com alunos incluídos, ou seja, 15 sujeitos.

Na questão 4.3 – Você encontraria dificuldades ou limitações para ensinar alunos com deficiência incluídos? Quais? – todos os formandos investigados responderam que encontrariam limitações ou dificuldades.

As respostas emitidas originaram o encadeamento de quatro (4) categorias, a primeira reunindo os que se declararam despreparados por não conhecer os recursos metodológicos para ensiná-los, com 54,2% (38 sujeitos), a segunda pelas limitações da comunicação, 21,4% (15 sujeitos), a terceira pela falta de estrutura das escolas, 8,5% (6 sujeitos) e a quarta pela falta de experiência, 15,7% (11 sujeitos), conforme dados da Tabela 16.

Tabela 16 – Distribuição de frequências e percentuais relativos às limitações encontradas pelos futuros professores para ensinar alunos incluídos

Cursos	Limitações ou dificuldades para ensinar alunos incluídos									
	Desconhecimento dos recursos metodológicos		Limitações na comunicação		Dificuldades pelas escolas desestruturadas		Falta de experiência		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	3	60,0	1	20,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	4	80,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Geografia Noturno	3	60,0	2	4,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Educação Física Integral	2	40,0	0	0,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	3	60,0	1	20,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	2	40,0	1	20,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
História Noturno	3	60,0	0	0,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	3	60,0	1	20,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Matutino	0	0,0	4	80,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Noturno	1	20,0	2	40,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Química Integral	1	20,0	2	40,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Física Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	38	54,2	15	21,4	6	8,5	11	15,7	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Novamente os entraves para a inclusão não foram associados à condição individual dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas aos recursos materiais e humanos para que o processo inclusivo seja viabilizado. Como revela o expressivo percentual de 54,2% de formandos que afirmaram encontrar dificuldades e limitações na inclusão, por desconhecer os recursos metodológicos necessários, fato que gera insegurança e desorientação. Seguem alguns depoimentos que ilustram a questão:

- Sim, porque não há um preparo específico na universidade, então isso gera uma insegurança, acabamos olhando de maneira diferente para eles. (5CBN);
- Sim, não conheço muito sobre o assunto, e tão pouco tenho preparo para atuar diretamente com a inclusão. (4PM);
- Sim, a princípio ficaria em dúvida quanto aos métodos a seguir, para deixar o aluno com deficiência à vontade, e se ele realmente aprende alguma coisa. (1MN);
- Sim, como ensinaria um DV, um DA e um superdotado, se o sistema não me prepara, e não oferece recursos. (4LL);

- Sim, pois não tenho preparo nenhum, não saberia como trabalhar. (1LI);
- Sim, a maneira como lidar em situações singulares e como passar da melhor maneira o conteúdo. (4LI);
- Sim. Nunca tive nenhum preparo para trabalhar com alunos assim. Acho que não teria a mínima idéia de como ensiná-los. (5FISN);
- Sim, os métodos de ensino para esse aluno. Teria que ter uma especialização para saber os métodos para melhor ensinar. (3GN).

Alguns futuros professores julgam-se incapazes de trabalhar com os alunos incluídos, temem até mesmo, trazer prejuízos para a sua formação: “Sendo que não tenho preparação para trabalhar com esse tipo de aluno, talvez poderia prejudicá-lo. (4FIL). Outros acreditam que não saberiam “[...] lidar com uma criança com deficiência e muito menos ensinar.” (5LI), ou “Sim, não saberia como reagir ou dar atenção a esses alunos, falta de preparo e orientação” (2HN).

Enfim, a questão é como trabalhar, o que fazer, por onde começar, que métodos, técnicas e recursos usar: “Sim, a princípio ficaria em dúvida quanto aos métodos a seguir, para deixar o aluno com deficiência a vontade, para que ele realmente aprendesse alguma coisa” (1MN).

Assim, parece evidente que conhecimentos e informações a respeito da inclusão, características das deficiências, linguagens alternativas e adequações curriculares, precisam ser disponibilizadas nos cursos de formação de professores. No entanto, é preciso esclarecer que não há receitas ou manuais para ensinar qualquer aluno, tenha ele deficiência ou não. E ainda que a construção do conhecimento não pode se resumir ao ato de “transmitir” informações, pura e simplesmente, como sugere o formando (5LL): “Sim, saber a forma de trabalhar com estes alunos, como transmitir o conhecimento.”

É fato que a inclusão concentra-se na ação da escola e seu potencial transformador da realidade, enquanto os métodos e técnicas são elementos facilitadores da aprendizagem, porém não se restringe a tais procedimentos.

A respeito do perigo de se considerar um método de ensino para deficientes, como a solução para os problemas de aprendizagem dos alunos incluídos, Pessotti, alerta que não se deve:

[...] atrelar o ensino às disponibilidades de ‘material cientificamente preparado’, como se o material ensinasse [...], e, o que é pior como se existisse o material ideal, empacotável; como se, do ponto de vista sensorial, todos os deficientes fossem imutáveis e iguais [...] (1984, p. 192).

Nesse contexto, vale ressaltar que dos 21,4% (15 sujeitos) que apontaram como limite ou dificuldade, para ensinar alunos incluídos, a comunicação, alguns se reportaram especificamente às linguagens alternativas: “Sim, não saber a linguagem de sinais, não compreender Braille, entre outros” (5CBM); “Sim, os alunos surdo, não conheço a linguagem dos sinais.” (4MN); “Teria limitações por falta de conhecimento de linguagens de sinais e outros.” (1FISN); “Sim [...] principalmente com métodos de linguagem alternativa, para ensino de alunos surdo/mudo.” (1GN). Entretanto, outros citaram a comunicação de forma mais abrangente, “na comunicação com o outro, na relação professor-aluno [...]” (5FIL); “Sim, com a comunicação.” (1MM); “[...] de comunicação” (5PN), “Sim, a comunicação. Como vou ensinar se o aluno não escuta as informações.” (2GN).

Por sua vez, 8,5% (6 sujeitos) citaram a desestrutura das escolas e o despreparo dos professores como fatores limitantes para a inclusão. Neste sentido, os depoimentos fizeram referência às “salas superlotadas” (3CBN); “turmas com mais de 35 alunos” (4EF); “[...] a falta de estrutura física nas instituições de ensino e falta de conhecimento sobre o assunto.” (4HN).



Finalmente, a quarta categoria reuniu as respostas dos 15,7% (11 sujeitos) que se referiram à falta de experiência, como docente e no ensino de alunos incluídos, como demonstram estas afirmações:

- “Sim, não saberia como lidar [...] não tive nenhuma experiência sobre este assunto.” (1CBM);
- Sim, não ter tido esta experiência antes. (1QI);
- Sim, no começo não sabemos bem como tratar dessas pessoas, adquirimos experiência com a prática. (2EFI);
- Sim, [...] na minha formação não tive contato direto com alunos inclusos e como atuo e encontro dificuldades com os que são ditos “normais” imagino alguém que vai além disso. (1PN);
- Sim, toda, pois nunca tive contato em sala de aula com alunos com deficiência. (5MM).

Neste caso, além da desvinculação clara entre teoria e prática, esta última foi considerada pelos futuros professores o objetivo principal do processo de aprendizagem. Portanto a experiência, no sentido de aprender a fazer fazendo, foi considerada a forma mais viável de resolver os problemas de ensino surgidos no cotidiano da escola. O que transforma o ato de aprender, uma repetição mecânica de comportamentos pré-determinados pelo docente, que deve “estar apto” a “transmitir conhecimentos”. Bem, esse tipo de pensamento está de acordo com o estilo comportamental e tecnicista.

A Tabela 17 traz os dados percentuais relativos a questão 4.4 – A formação acadêmica dos professores pode contribuir para que a inclusão de alunos especiais no sistema de ensino regular seja bem sucedida? Justifique. As respostas emitidas possibilitaram o ordenamento de duas categorias, a primeira afirmativa, se reportando ao futuro e concordando que poderia contribuir preparando os professores para a inclusão, com 81,4% das respostas como demonstram estes exemplos:

- Pode, através de novos métodos didáticos, porém, é necessário instruções de como agir com esses alunos, de pessoas qualificadas e especializadas para auxiliar e direcionar os professores, de orientação. (4CBM);
- Sim, eu diria que a formação dos professores é uma “peça chave” para interligar o aluno especial ao aprendizado [...]” (5CBM);
- Sim. Desde que a formação acadêmica venha contribuir na prática profissional, auxiliando no manejo com alunos especiais. (5PM);
- Sim, mas a teoria sem a prática é fraca. Há necessidade de se conhecer crianças especiais, na realidade, de olhar no olho e sentir como é a criança. (4PN);
- Sim, pois os acadêmicos serão os professores de amanhã, estes podem e devem cobrar de uma formação que vise atingir a realidade social e física de seus alunos. (2HN);
- Eu acredito que a formação acadêmica pode contribuir, fazendo com que o professor não sinta o “choque” tão grande ao se deparar com o aluno deficiente [...] (5LI);
- Sim, pois quando um professor teve uma preparação na vida acadêmica, for para a sala de aula, ele saberá como agir. (4GN).

Estes profissionais demonstraram compreender que o curso de formação inicial é uma importante estratégia de efetivação da inclusão escolar das minorias, como no caso das pessoas com necessidades especiais. No entanto, se reportaram a um dos princípios da segregação ao associarem o ensino destes alunos à presença dos professores especializados, também chamados de especiais.

E ainda, centralizam o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor, considerado “peça chave”, revelando mais uma vez, a postura tradicional e positivista, expressada por termos como o “manejo” dos alunos.

Portanto, estes formandos, em relação a esta questão, demonstraram pautar-se na concepção envolvimento, onde os estímulos externos, as atividades programadas, os métodos e técnicas, controlados pelo professor seriam capazes de promover a aprendizagem de todos os alunos igualmente.

Tabela 17 – Distribuição de frequências e percentuais relativos às contribuições da formação acadêmica para a inclusão escolar

Cursos	Contribuições da formação acadêmica dos futuros professores para a inclusão escolar.					
	Sim, preparando os professores para a inclusão		Atualmente não os prepara para a inclusão		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Geografia Noturno	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Educação Física Integral	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	4	80,0	1	20,0	5	100,0
História Noturno	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Matutino	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Noturno	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Química Integral	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	5	100,0	0	0,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>81,4</b>	<b>13</b>	<b>18,5</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

Legenda: F é o número de respostas.

A segunda categoria foi negativa, referindo-se à formação docente que atualmente não prepara o professor para atuar e promover uma educação inclusiva, representando 18,5% (13 sujeitos). Neste caso, os formandos negaram que a formação acadêmica atualmente prepare o professor, mas não negaram a importância de que isso aconteça.

Mais uma vez o ranço positivista, que permeia a formação de professores se manifestou, desta vez revestido por uma concepção tecnicista, com a associação feita pelos formandos do processo de ensino e aprendizagem com o “preparo do professor” por meio de métodos e técnicas para ensinar estes alunos.

As respostas negativas deram conta de tecer uma crítica às propostas curriculares dos cursos de licenciatura que não contemplam a diversidade escolar. Neste contexto, os formandos ponderaram que “[...] os próprios docentes da faculdade desconhecem esse

tipo de ensino especial que deve ser aplicado ao aluno.” (3CBN), “[...] os cursos de licenciatura não dão suporte a esse tipo de ensino a alunos incluídos.” (4CBN), “Não é abordado em nenhuma disciplina a maneira como trabalhar com esses alunos. (3CBM), “Precisaria de cursos especiais para os professores estarem aptos a trabalhar com determinadas situações, para estes alunos especiais terem um bom aprendizado.” (5EFI), “Infelizmente não pois não temos disciplinas suficiente que possam nos auxiliar.” (1PM), “[...] não existe matéria ou sequer discussões sobre o assunto.” (5MM), e ainda, que “A atual formação não, pelos menos na licenciatura em matemática, pois não oferece nenhum conhecimento sobre a inclusão.” (5MN).

Salienta-se que a resistência à escola inclusiva é uma realidade, ainda presente, em vários países. A esse respeito Stainback (1999), assinala que nos Estados Unidos, desde 1970 houve um aumento significativo no número de crianças classificadas como deficientes, mas os encaminhamentos para a inclusão tiveram uma aumento mínimo.

No geral, os futuros professores levantaram, em vários momentos do questionário, diferentes aspectos com relação à atual formação acadêmica, que não atende à diversidade, nem oferece os conhecimentos, informações ou momentos de discussão necessários para promover a educação de todos os alunos.

No entanto, esta pesquisa preocupou-se também em levantar as sugestões que os formandos teriam para fomentar esta discussão no meio universitário, através da questão 4.5 – de que maneira você acredita que a discussão sobre uma educação para todos e a inclusão de alunos com deficiência poderia ser efetivada dentro da Universidade?

Das respostas obtidas dos futuros professores foram organizadas 4 categorias, conforme mostra a Tabela 18.

A primeira delas com 22,8% (16) das respostas, foi: incluir a discussão nas disciplinas dos seus cursos de licenciatura, conforme mostram alguns relatos:

- “Acho que o assunto deveria ser abordado de maneira mais freqüente e de forma comum pelas disciplinas pedagógicas [...]” (1CBN);
- “Fazendo com que os professores universitários abordem mais esse tema, sei que o tempo é curto e o conteúdo é grande, mas vale a pena tentar aumentá-los.” (1QI);
- “A inclusão deve ser abrangida desde o primeiro momento em que se entra na Faculdade. Deve fazer parte do currículo de Pedagogia no geral [...] deve ser ofertado a todos os cursos pois a inclusão é geral.” (4PN);
- “Podem ser incluídas nas disciplinas de Didática, Psicologia, Estágio e Tópicos de Matemática, que são diferenciadas em nosso curso.” (2MN).

Neste sentido, alguns, além de reconhecerem a importância e urgência do tema, apresentaram como sugestão que a discussão fosse inserida já no início dos cursos, a partir de depoimentos como este: “[...] desde o momento em que se entra na Faculdade” (4PN).

Tabela 18 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos às maneiras de efetivar a discussão sobre a educação para todos e a inclusão na Universidade

Cursos	Maneiras de efetivar a discussão sobre a educação para todos e a inclusão escolar dentro da Universidade									
	Incluir a discussão nas disciplinas dos cursos		Criar uma disciplina específica		Cursos, palestras, seminários, projetos, pós-graduação		Outras respostas		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	2	40,0	1	20,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	1	20,0	1	20,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Geografia Noturno	0	0,0	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5	100,0
Educação Física Integral	1	20,0	1	20,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	0	0,0	0	0,0	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	0	0,0	3	60,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	3	60,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	1	20,0	1	20,0	3	60,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	1	20,0	1	20,0	1	20,0	2	40,0	5	100,0
Matemática Matutino	0	0,0	2	40,0	3	60,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	1	20,0	2	40,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Química Integral	3	60,0	0	0,0	1	20,0	1	0,0	5	100,0
Física Noturno	0	0,0	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	16	22,8	16	22,8	26	37,1	12	17,1	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

A segunda categoria reuniu os que pensam ser necessária a criação de uma disciplina específica para trabalhar questões referentes à inclusão e aos recursos necessários para ensinar os alunos incluídos. Conforme se observa pela Tabela 18, 22,8% (16 sujeitos) tiveram suas afirmações enquadradas nesta categoria, como demonstram alguns exemplos selecionados:

- “Ter disciplinas específicas para aprender a trabalhar.” (5EFI);
- “Deveria ser obrigatório disciplinas sobre a inclusão desses alunos, em todos os cursos de licenciatura.” (2FN);
- “Através de uma disciplina voltada para o assunto.” (2MM);
- “[...] incluindo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura uma disciplina específica para a educação especial, voltada para cada curso.” (1MN);
- “Poderia haver um curso ou matéria específica que trabalhe com os diferentes tipos de deficiência.” (2HN);
- “Os alunos poderiam ter uma disciplina teórica para ajudá-los a lidar com a deficiência, aliada a algum tipo de trabalho fora da sala com alunos deficientes.” (5LI);
- “Com disciplinas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, com a preparação dos alunos na graduação.” (1GN).

Esta pode ser uma atitude de caráter imediatista, tendo em vista a urgência do tema, mas, trabalhar numa perspectiva inclusiva não pode ser o conteúdo de uma única disciplina, nem ficar ao encargo de um professor de referência. Trata-se de uma forma de abordar a educação que deve permear as licenciaturas, impregnando os currículos e as ações de todos os professores destes cursos. A inclusão deve ser abordada nas diferentes disciplinas, por meio da aprendizagem cooperativa, da constituição de redes de apoio e da comunidade escolar, que pode inclusive ser criada e sediada pelos próprios departamentos. Ou seja, a inclusão não é um conteúdo que deva ser segregado, numa

disciplina para que alguns eleitos que se identificam com alunos especiais, resolvam se dedicar carinhosa ou caridosamente a este trabalho, a exemplo dos professores “especiais” que regem “classes especiais”. Pelo contrário, a diversidade é o comum, e a inclusão deve ser um processo natural para todos.

Porém, este processo precisa ser desencadeado de muitas formas e a implantação de uma disciplina pode ser uma estratégia, mas não deve ser a única, deve fazer parte de um plano de ações, que se multipliquem dentro das instituições de Ensino Superior, especialmente àquelas que se dedicam à formação de professores.

Para outros 37,1% (26 sujeitos), a melhor maneira de se efetivar a discussão seria oferecendo atividades complementares, tais como: cursos, palestras, seminários, projetos acadêmicos ou em Pós-Graduação, constituindo-se a terceira categoria.

- “Principalmente palestras, micro-estágios nas escolas que possuem estes alunos.” (3MN);
- “Através de cursos, palestras.” (4QI);
- “Através de seminários com pessoas que pudessem dar uma orientação, ampliar a visão e até despertar o nosso interesse para essa área.” (1LL);
- “Principalmente através de cursos e palestras, na área, porém os cursos de pós-graduação seriam ideais.” (4CBN);
- “Com a ação conjunta entre professores e acadêmicos, realizando projetos e práticas que visem a real inclusão de alunos especiais na sociedade.” (5CBM).

As atividades complementares sugeridas por estes formandos certamente representam uma importante estratégia para a divulgação dos princípios de uma sociedade mais justa e igualitária, que ofereça oportunidades a todos os seus membros.

Finalmente, 17,1% (12 sujeitos) deram sugestões variadas, abrangendo diversos aspectos da formação docente, que implicam na inclusão, estas foram reunidas na cate-

goria, outras respostas, como ilustram alguns depoimentos. “É muito difícil levar um aluno com deficiência visual para o mesmo lugar onde estão aqueles que enxergam. O ideal na minha opinião é que deveria haver universidades especiais para que somente esses alunos estudassem.” (1EF). Esta resposta demonstra uma postura segregacionista e positivista da educação, que estipula um “mesmo lugar” onde todos devem ser “levados”, desconsiderando a diferença que é assunto para “universidades especiais”. Além disso, tal postura revela uma concepção predeterminista, onde se estabelece de previamente que conhecimentos cada um deve adquirir durante um tempo estipulado. E ainda, uma concepção fatalista da educação dos deficientes, que prevê de antemão quem irá aprender ou não, quem tem possibilidade de vencer os conteúdos escolares, de apreender e repetir os conceitos escolares estipulados.

E ainda, há aqueles que por desconhecerem, o longo caminho de derrotas e conquistas, percorrido pelas pessoas com deficiência ao longo da história e afirmam: “Não acredito em projetos vindo ‘de cima para baixo’. Penso que deveriam existir matérias optativas e o aluno que se sentisse a vontade, fazer a opção.” (3FLN). Neste caso, condicionam-se o direito de inclusão à “vontade” ou “opção” de alguns, tomando por imposição um direito que levou séculos para se consolidar.

Observou-se que os formandos assumiram posições contrárias, em relação a esta questão, enquanto uns se preocuparam em “[...] saber mais sobre quais os tipos de deficiência são mais adaptáveis a situação.” (1LIN), em vez de questionar como a escola pode se adaptar a esta nova realidade, outros, alertaram que incluir não é uma opção, mas um direito legalmente garantido e “Todos os que estão se formando para a docência, estão sujeitos a receber alunos com deficiência. A Educação Inclusiva não é uma opção é uma realidade.” (5PM).

Enfim, a categoria acima descrita, reuniu depoimentos divergentes, o que demonstra que os futuros professores têm opiniões diversificadas a respeito da forma co-



mo a discussão sobre a educação para todos e a inclusão pode ser efetivada dentro da Universidade, defendendo desde a educação segregada até a inclusão, com respostas confusas e sem fundamentação. Isso se deve, em parte, pela falta de oportunidades de discussão sobre o assunto e informações claras e sistematizadas a respeito da educação de pessoas com necessidades especiais e ainda, de vivenciar estas idéias de forma concreta no cotidiano de seus cursos.

Contudo, o mais importante é que 82,7% dos futuros professores sugeriram formas de inserir esta discussão dentro da Universidade, junto aos cursos de formação de professores a educação para todos e a inclusão, evidenciando o interesse, da grande maioria, em enfrentar desafios e buscar novos caminhos para atender à diversidade que caracteriza a comunidade escolar atualmente: “Dando oportunidades iguais a quem a vida deu caminhos diferentes.” (2FISN).

Com relação à questão 4.6 – Em sua opinião, onde deveriam estudar os alunos com deficiência? Explique – os futuros formandos dividiram-se entre três possibilidades de atendimento. A primeira categoria, inclusiva, com 71,4%, das respostas e as outras duas segregativas, representando 28,5% dos depoimentos. (Tabela 19).

Tabela 19 – Distribuição de freqüências e percentuais relativos aos locais onde deveriam estudar os alunos com deficiência na opinião dos futuros professores.

Cursos	Onde deveriam estudar os alunos com deficiência.							
	Escolas regulares		Classes especiais		Escolas especiais		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Geografia Noturno	4	80,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Educação Física Integral	3	0,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Filosofia Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
Matemática Matutino	3	60,0	0	0,0	2	40,0	5	100,0
Matemática Noturno	5	100,0	0	0,0	0	0,0	5	100,0
Química Integral	4	80,0	0	0,0	1	20,0	5	100,0
Física Noturno	3	60,0	1	20,0	1	20,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	50	71,4	8	11,4	12	17,1	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Entre os formandos que acreditam que os alunos com necessidades educacionais deveriam estudar em escolas do sistema regular de ensino (71,4%) surgiram duas subcategorias, a dos que defenderam a inclusão sem impor condição para que isso aconteça e a dos que defenderam o ensino regular desde que as escolas estejam preparadas para a inclusão. Essa forma de pensamento Reafirma as respostas da questão 1 sobre o que representa a inclusão, onde os sujeitos que se concentraram nos aspectos positivos, também dividiram-se entre os que defenderam a inclusão e os que colocaram a condição de que as escolas e os professores fossem preparados.

São exemplos de respostas que afirmam ser as escolas regulares o local onde os alunos com deficiência devem estudar:

- “Nas escolas do sistema de ensino regular, a inclusão é o caminho, mas tem que ser bem feito.” (4CBN);
- “Na escola normal. Eles tem o mesmo direito que todas as pessoas e a escola deve se preparar.” (3PM);
- “No mesmo lugar em que estudam os alunos sem deficiência, pois a educação é para todos.” (4PM);
- “Na rede de ensino regular, pois os professores devem ser aptos a ensinar a todos.” (3MM);
- “O lugar deve ser o melhor, não só para os deficientes mas para todos os estudantes, esta inclusão é justamente para quebrar o paradigma de que deficiente tem que ter lugar especial.” (1MN);
- “Sou a favor da inclusão, pois a convivência, o exemplo, a observação, o diferente, tudo isso acrescenta.” (1LL);
- “Em qualquer escola que possua professores capacitados p/trabalhar com esses alunos.” (2EFI);

- “No ensino regular, desde que os professores e a escola toda estivesse preparada para recebê-los.” (1PM);
- “Em uma escola preparada para recebê-los.” (HN3).

Um outro formando levantou um aspecto de fundamental importância para esta questão, afirmando que os alunos com necessidades especiais deveriam estudar “Na escola que eles escolhessem [...]” (5PN), afinal, todos tem esse direito, com exceção dos alunos com deficiência, que precisam ser avaliados por uma equipe de profissionais que decidirá onde devem estudar. Infelizmente, na maioria das vezes, a escola que vai atendê-lo não é a do seu bairro, e as crianças com quem vai estudar não são seus colegas de rua, nem se identificam com ele. Neste caso nem a família, nem o aluno, escolhem, ao contrário são escolhidos por um sistema educacional público, desarticulado e excludente. E mesmo quando alguns destes alunos são acolhidos, este fato, por si só, não garante que a inclusão se efetivou.

Por outro lado, dos 28,5% que defenderam o ensino segregado se dividiram entre as classes especiais (11,4%) e escolas especiais (17,1%). Algumas respostas citadas abaixo exemplificam as justificativas dos futuros professores para a escolha que fizeram.

- “Em instituições próprias para esse fim, onde possam ter a atenção que necessitam, não haverá inclusão e sim maior exclusão no ensino regular, já que não poderão acompanhar os outros alunos.” (3CBN);
- “Há alunos e alunos. Mas penso que todos deveriam de início freqüentar escolas específicas de formação/adequação.” (2PN);
- “Em escolas especiais, porque o método de ensino seria de modo da deficiência destes.” (1MM);
- “Em escolas especiais, onde houvesse estrutura para recebê-los e onde os professores poderiam dar uma atenção individual.” (5HN);

- Acredito que deveria ser na escola junto com os outros alunos, mas em certos momentos para interação, porém na hora da aprendizagem deveria ser com professores aptos a desenvolver técnicas pedagógicas efetivas. (3CBM);
- Em escolas, mas com um pavilhão de classes específicas, assim como é dividido as turmas por idade: Educação Infantil, fundamental, médio, etc. (1FN);
- No colégio com os demais alunos, mas em uma sala especial e com um professor habilitado. (2HN);
- Os alunos com deficiência deveriam ser tratados diferentes em turmas especiais. (5LI).

Pelos depoimentos constata-se que a noção de rendimento escolar, segue o conceito de produtividade e eficiência da sociedade capitalista, onde é preciso “acompanhar” os demais, ou seja, produzir, ser útil economicamente.

Na escola é preciso vencer os conteúdos, apreender conceitos sistematizados, ter boa memória para lembrar dos princípios teóricos, que muitas vezes nunca serão utilizados na vida real, mas isso não importa, pois o que vale é provar que se é capaz de “acompanhar” ou talvez de “enquadrar-se”. É preciso caber no leito de Procrusto dos gregos (BIANCHETTI, 1984), nem que para isso tenha que se esticar um pouco os membros ou aparar algumas sobras. Caso não seja possível o “melhor” a fazer é procurar o “pavilhão das classes específicas”, que não raras vezes, realmente ficam em alas separadas.

Alguns admitem que todos os alunos participem das atividades de recreação, “[...] porém na hora da aprendizagem deveria ser com professores aptos a desenvolver técnicas pedagógicas efetivas”. (3CBM). Esse tipo de postura se justifica porque este momento é o mais importante para a escola, é quando os conteúdos escolares são trabalhados, as demais atividades são complementares, por isso abre-se a possibilidade de integração com os “normais”.

A esse respeito, Fonseca (1995, p. 71) defende que:

De 1900 à década de 70, o movimento da escola pública cria as famigeradas classes de ‘anormais’, fase que se inicia com a categorização e classificação dos deficientes mentais, que resultam na aplicação da famosa escala Métrica de Inteligência, criada por Binet e Simon em 1905.

Também as escolas especiais proliferaram ao longo do século XX, para atender alunos com deficiências, mas, grande parte das vezes acabaram assumindo a filosofia do “asilo piedoso”. E os alunos matriculados nestas instituições de cunho assistencialista, não raras vezes passaram a vida toda dedicando-se à confecção de artesanatos em oficinas pedagógicas ou em programas de escolaridade fundamentados na teoria comportamental, sem perspectivas de se tornar autônomo, independente ou mesmo de empoderar-se de sua própria vida.

Entre os deficientes, os mentais foram os que permaneceram por mais tempo nestas instituições, e ainda hoje são considerados o “nó” da inclusão, em função, principalmente, de educadores que caminhando na contramão da história, não acreditam no potencial de aprendizagem destes alunos.

Assim, já se passaram dois séculos, desde Itard e Victor de Aveyron; as deficiências deslocaram-se do domínio médico, para o psicoeducacional e por fim ao pedagógico; mas ainda hoje, muitos professores continuam colocando em cheque a capacidade de aprendizado destes alunos. Apesar das concepções, interacionista e da modificabilidade cognitiva, mostrarem que os aspectos biológicos interagem com o meio e que inteligência e cognição são processos construídos e modificados nesta interação, a resistência à aceitação do “diferente” persiste neste início do século XXI.

No que se refere à questão 4.7 – Que informações ou conhecimentos você julga necessários, para ensinar a sua disciplina, a este alunado? Foi possível propor quatro categorias. (Tabela 20), com base nas respostas obtidas.

Tabela 20 – Distribuição de frequências e percentuais relativos às informações ou conhecimentos considerados necessários para ensinar alunos incluídos

Cursos	Conhecimentos ou informações necessárias para ensinar os alunos incluídos									
	Características das deficiências		Dificuldades e limites dos alunos		Recursos metodológicos		Não identificaram		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	2	40,0	1	20,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	2	40,0	2	40,0	1	20,0	5	100,0
Geografia Noturno	0	0,0	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5	100,0
Educação Física Integral	2	40,0	1	20,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	1	20,0	0	0,0	4	100,0	0	0,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	1	40,0	0	0,0	1	20,0	3	60,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	3	60,0	0	0,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	2	40,0	1	20,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	1	20,0	0	0,0	2	40,0	2	40,0	5	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	0	0,0	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Matemática Matutino	1	20,0	1	20,0	3	60,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	0	0,0	0	0,0	3	60,0	2	40,0	5	100,0
Química Integral	1	20,0	0	0,0	4	80,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	0	0,0	0	0,0	2	40,0	3	60,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	14	20,0	7	10,0	35	50,0	14	20,0	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Conforme mostra a tabela, as duas primeiras categorias, totalizam 30,0%, concentrando vinte e uma (21) respostas, preocupadas em levantar informações sobre as diferenças apresentadas pelos alunos incluídos, as quais foram subdivididas em características das deficiências (20,0% ou 14 respostas), e as dificuldades e limites dos alunos incluídos (10,0% ou 7 respostas).

Exemplificam a primeira categoria, as afirmações que seguem:

- “Conhecimentos sobre a deficiência (específicos) para poder entender as necessidades reais desses alunos.” (1PM);
- “Conhecimentos específicos de suas deficiências, sejam eles biológicos, psicológicos e sociais, pois são necessários princípios para os integrá-los.” (4EFI);
- “Informações de como é cada deficiência para além de conseguir ensinar entender também este aluno.” (3MM);
- “Conhecimento específico da deficiência de cada um, bem como seu desenvolvimento e potencial.” (3LI).

Estes profissionais revelaram uma necessidade de compreender o que levou ao surgimento desta ou daquela deficiência e suas principais características. Sem colocar em questão a relevância dessas informações, é preciso que o professor tenha cuidado para não desviar-se do seu objetivo principal, o processo de ensino. Isso para não incorrer nos erros do passado, em tratar a deficiência como doença, e a educação como tratamento, concentrando-se apenas nos aspectos etiológicos ou diagnósticos.

A segunda categoria reuniu aqueles que se preocuparam em identificar os limites e as dificuldades dos alunos com alguma deficiência, como mostram estes depoimentos:

- “Simplesmente conhecer as limitações de cada deficiência e respeitá-las.” (4CBN);
- “É necessário conhecimento sobre as limitações destes, e sobre como agir diante destas dificuldades.” (1CBM);
- “Saber sobre a sua dificuldade, sua condição física.” (5EFI);
- “Das suas dificuldades, do convívio com a família e amigos, ou seja, conhecer o aluno, suas vontades e aspirações.” (5GN).

De fato é preciso conhecer as dificuldades, mas o fundamental é buscar as possibilidades, afinal, como afirma Fonseca (1995, p.73): “[...] a inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulado.” Ou seja, de um processo repleto de possibilidades de intervenção.

A terceira categoria centralizada na ação do professor e da escola, reuniu os que julgaram necessário obter informações a respeito dos recursos metodológicos, de como ensinar os alunos incluídos, representando 50,0% do total, ou seja, 35 respostas. Na sequência encontram-se algumas delas:

- Dinâmicas alternativas e mais ilustrativas para que ele desenvolva a parte do raciocínio e observação. (2CBM);
- Metodologias diferenciadas. (5PM);

- Muitos cursos preparatórios nessa área. (5PN);
- Como saber “transmitir” o conhecimento, como se tratar em situações que não são costumeiras. (1QI);
- Como, de que maneira, que recursos devo utilizar para ensinar esse aluno. (4QI);
- Conhecimentos de materiais didáticos. (MM).

Nesta categoria foram enquadradas 50% das respostas, o que demonstra que pelo menos metade dos profissionais estão mais preocupados com a aprendizagem dos alunos incluídos do que com a etiologia das deficiências ou os limites que possam apresentar. Esta postura confirma a angústia da maioria dos futuros professores com relação ao como ensinar, de que maneira agir, como organizar uma aula inclusiva.

Vale ressaltar que em vários momentos, os futuros professores se referem aos métodos de ensino, como náufragos que se apegam a uma tábua de salvação, atribuindo aos recursos materiais uma relevância semelhante àquela que a concepção envolvimento creditou ao meio ambiente, no início do XX. Considerando que a simples exposição do sujeito aos estímulos selecionados e reforçadores corretos seria o suficiente para que o conhecimento fosse construído.

Este pensamento, ao que parece, revela uma lacuna nos cursos de formação inicial, que não promovem uma reflexão mais aprofundada sobre estas concepções de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, muitos professores ainda procuram a combinação do cofre, a fórmula secreta para transmitir o conhecimento, como algo possível.

A última categoria foi formada por respostas variadas que não puderam ser enquadradas nas demais categorias, pois não identificaram quais os conhecimentos ou informações (20,0% ou 14 respostas). Apesar da diversidade, desta categoria, os aspectos mais importantes serão ressaltados e analisados individualmente, conforme relatos:

- Não tenho noção. (2FN);



- No momento todas as possíveis. (2MN);
- No momento é difícil dizer, como disse antes, é preciso estudar mais. (2LI);
- Ainda não faço idéia. (4LI);
- Não sei. (5FN).

Observa-se um total desconhecimento da questão, fato que impede os sujeitos acima citados, até mesmo de pensar concretamente sobre a situação. Outros, porém, associaram a comportamentos caridosos e assistencialistas tais com: “Acredito que antes da informação ou conhecimento, é necessário entrega, paciência, carinho.” (5CBN). E ainda, “Não creio que os conhecimentos sejam suficientes o importante é o sentimento. (3FN).

Os dados apresentados na Tabela 21, seguem a mesma orientação da anterior, reafirmando a preocupação dos futuros docentes com os recursos metodológicos necessários para promover a inclusão com eficiência. Assim, em relação à questão 4.8 – Você se sente seguro para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais incluídos? Por quê? Foi possível o encadeamento de três categorias, uma afirmativa com 10,0% das respostas e duas negativas somando 89,9%.

Tabela 21 – Distribuição de frequências e percentuais relativos aos futuros professores que se sentem seguros para ensinar alunos incluídos

Cursos	Você se sente seguro para ensinar os alunos incluídos?						
	Sim		Não, por desconhecer os métodos e técnicas		Não, por falta de experiência		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F %
Ciências Biológicas Matutino	0	0,0	3	60,0	2	40,0	5 100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5 100,0
Geografia Noturno	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5 100,0
Educação Física Integral	3	60,0	2	40,0	0	0,0	5 100,0
Português Literatura Noturno	0	0,0	3	60,0	2	40,0	5 100,0
Português Inglês Noturno	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5 100,0
Pedagogia Noturno	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5 100,0
Pedagogia Matutino	1	20,0	2	40,0	2	40,0	5 100,0
História Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5 100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5 100,0
Matemática Matutino	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5 100,0
Matemática Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5 100,0
Química Integral	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5 100,0
Física Noturno	2	40,0	2	40,0	1	20,0	5 100,0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>10,0</b>	<b>51</b>	<b>72,8</b>	<b>12</b>	<b>17,1</b>	<b>70 100,0</b>

Legenda: F é o número de respostas.

Em relação a primeira categoria, os formandos que se sentem seguros para ensinar os alunos incluídos, forneceram respostas como:

- Sim, porque penso que sei ensinar uma pessoa dita normal, o mesmo vale para o excluído. Só dependerá dele se esforçar, porque de mim o esforço está garantido. (1QI);
- Hoje sim, já possuo prática. Trabalho com DM e já adquiri experiência e conhecimento das necessidades dele. (2EFI);
- Sim, tem pois algumas deficiências que não são tão graves e muitas vezes julgamos difíceis antes de conhecer, claro que eu teria que me informar melhor sobre o caso. (5EFI);
- Sim, quando há um apoio da escola, da família, o trabalho com o aluno incluído acontece da mesma forma que com os alunos normais. (5PM);
- Sim. Quanto maior o esforço, maior o prazer da vitória. (2FISN).

Pelos relatos percebe-se que estes formandos associaram a segurança para ensinar, à experiência profissional, o fato de encarar a inclusão como um desafio ou por confiarem no apoio da família e da escola. Ao contrário, os que se sentem inseguros, atribuem isso a dois aspectos fundamentais: primeiro, por desconhecer os métodos e técnicas e segundo por não ter experiência em docência ou no ensino de alunos especiais. Como exemplificam os seguintes relatos:

- Não, justamente pelo meu curso de graduação não dar suporte a este tipo de educação, durante toda a graduação não foi proferida nenhuma palestra ou curso na área. (4CBN);
- Não, porque não tenho um preparo específico para atendê-los, nem didático, nem psicológico. (5CBN);
- Não, já que não tive nenhuma disciplina que me orientasse para isso. (2QI);

- Não, acharia sempre que ele não estaria me entendendo, não teria segurança do aprendizado dele. (5QI);
- Acho que não são quaisquer professores que tem jeito para trabalhar com esses alunos, então acredito ter uma noção básica, mas para esse trabalho as pessoas tem que ter um dom. (1EFI);
- Não, tenho vontade mas não tenho preparo. (3FN);
- Não, especialmente com deficientes mentais. O governo deveria antes capacitar as pessoas antes de pensar em inclusão. Não é tão fácil. (1LIN);
- Não, porque a Universidade, não nos dá condições de trabalhar com os alunos especiais. (2LIN).

A concepção apresentada pelo formando do curso de Educação Física, revela novamente o ranço assistencialista, e associa o professor inclusivo a uma personalidade caridosa, “que tem jeito” ou “dom” para este trabalho. O profissional é visto mais como missionário e predestinado, do que competente, pois a preocupação não é com a aprendizagem, já que pouco se acredita nesta possibilidade. Por sua vez, o grupo de formandos em Química atribuem a culpa do despreparo à formação universitária.

A terceira categoria foi constituída com os futuros professores que afirmaram sentirem-se inseguros com relação à inclusão pela falta de experiência em docência.

- Ainda não tive esta experiência, mas teria um pouco de receio, em não conseguir passar para este aluno. (2CBM);
- Não. Porque quase não tenho experiência em sala de aula, tanto com os “normais” quanto com os deficientes não tenho segurança ainda. (3PM);
- Não [...] não tenho experiência alguma com alunos c/deficiência e nem formação ou preparação nessa área. (4FN);
- Não, [...] pela inexperiência. (1LL);

- Não, pela minha experiência de estágio, as turmas são muito grandes [...] (2LL);
- Não, a docência é algo novo ainda para nós, ainda não pegamos o “jeito” de dar aula [...] (5GN).

De modo geral estes depoimentos demonstraram a importância da prática e o valor da experiência atribuída pelos futuros professores, em relação ao processo inclusivo.

Quanto à questão 4.9 - Você gostaria de participar de algum evento, curso, discussões ou grupo de estudos nesta área – as respostas foram classificadas em três categorias principais. A primeira agrupou as respostas negativas, com 7,1% (5 sujeitos), a segunda com os formandos interessados em participar, representando 91,4 % (64 sujeitos) e a terceira com 1,4% (1 sujeito) que não respondeu, conforme mostra a Tabela 22.

Tabela 22 – Distribuição de frequências e percentuais relativos aos formandos que gostariam de participar de cursos, palestras ou grupos de pesquisa na área da educação inclusiva

Cursos	Você gostaria de participar de cursos, palestras, eventos ou grupos de pesquisa sobre a educação inclusiva?							
	Não		Sim, cursos, palestras, eventos, metodologias alternativas		Não respondeu		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ciências Biológicas Matutino	0	0,0	5	100,0	0	20,0	5	100,0
Ciências Biológicas Noturno	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5	100,0
Geografia Noturno	0	0,0	5	100,0	0	20,0	5	100,0
Educação Física Integral	0	0,0	5	100,0	0	20,0	5	100,0
Português Literatura Noturno	0	0,0	5	100,0	0	40,0	5	100,0
Português Inglês Noturno	1	20,0	4	80,0	0	40,0	5	100,0
Pedagogia Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Pedagogia Matutino	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
História Noturno	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Filosofia Noturno	0	0,0	5	100,0	0	40,0	5	100,0
Matemática Matutino	1	20,0	4	80,0	0	0,0	5	100,0
Matemática Noturno	1	20,0	4	80,0	0	0,0	5	100,0
Química Integral	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Física Noturno	2	0,0	3	60,0	0	20,0	5	100,0
<b>TOTAL</b>	5	7,1	64	91,4%	1	1,4	70	100,0

Legenda: F é o número de respostas.

Estes percentuais evidenciam que os futuros professores estão em busca dos meios para trabalhar com a diversidade e a inclusão. Constituindo assim uma importante oportunidade de implementar ações neste sentido, no meio universitário.

Com referência à questão 4.10, em decorrência de se tratarem de respostas muito diversificadas, o que originaria uma grande quantidade de categorias, fugindo às possibilidades de análise nesta pesquisa, foram selecionados aleatoriamente dois depoimentos para ilustrar o pensamento dos futuros professores, cujos questionários foram anexados na íntegra a esta pesquisa. (Anexos – F e G).

Portanto, esta questão propõe duas situações concretas de inclusão, mediante as quais os formandos deveriam relatar o que fariam.

4.10 - Considere as seguintes situações:

Primeiro formando: 3 CBN (Ciências Biológicas Noturno)

a) Suponhamos que você receba um aluno cego incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental. O que você faria? Como ensinaria os conteúdos da sua disciplina? Que recursos utilizaria? Como poderia aproveitar esta situação, em benefício dos colegas, professores e da escola?

“Sinceramente não saberia como trabalhar. A Biologia é essencialmente visual, é muito difícil descrever uma célula sem demonstrá-la visualmente, por exemplo, teria de recorrer à alguém mais experiente no assunto.” (3 CBN).

b) Se o aluno incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental fosse diagnosticado como deficiente mental. O que você faria? Como o ensinaria? Que recursos utilizaria?

“Ficaria ainda mais perdido que na situação anterior. Atualmente já é difícil ensinar em uma classe com 40 alunos normais, a um deficiente então... (sic) Minha opinião é que esses alunos deveriam ter classes especiais. Provavelmente eu ignoraria o aluno se visse que o mesmo não teria condições de acompanhar o restante, já que a prioridade é pelos 40 que têm chances reais de concorrer no mercado de trabalho.” (3 CBN).

Este relato evidencia que o professor, que não tem clareza do real significado histórico, social e educacional da inclusão nem concebe o ensino em relação à diversidade escolar, desiste do aluno incluído.

E ainda que o futuro professor, acima citado, revelou ter construído uma concepção fatalista e predeterminada da aprendizagem do aluno com deficiência mental, profetizando que ele não teria “chances reais de concorrer no mercado de trabalho.” Então a prioridade seria ensinar os demais, aqueles que cabem no modelo de eficiência e competitividade que se tornou o leito de Procrusto moderno.

Para os futuros professores que mantêm concepções semelhantes à descrita anteriormente, o que conta é o processo de transmissão e assimilação de conteúdos sistematizados, entendidos como as ferramentas, ou quem sabe, as armas necessárias para competir por uma vaga na universidade ou no mercado de trabalho. O objetivo maior é cultivar o intelecto, a habilidade de assimilar e “papagaiar” informações, fundamentado numa concepção rígida e estática do ensino.

A esse respeito, Stainback, S.; Stainback, W. (1999, p. 234) ressaltam,

Assim, mesmo que uma criança não consiga aprender nada de matemática ou história, ainda é fundamental que ela seja incluída nas turmas de educação regular, para que todos os alunos tenham oportunidades de aprender o respeito mútuo, o interesse mútuo e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva.

Nesta linha de pensamento, Ross (2004, p. 222), quando analisa os benefícios do aprendizado cooperativo, para a comunidade escolar, enfatiza que o “[...] professor precisa ser menos lecionador e mais gestor do conhecimento, de estratégias de aprendizagem, de desafios e das diferenças entre pessoas.”

Os alunos diferentes, deficientes, foram avaliados, diagnosticados e classificados como incapazes de “acompanhar” o ensino regular, e ainda, de atrapalhar o rendimento natural da turma a que pertenceria. Muitos não tiveram nem a chance de fazer parte des-

se meio, pois já saíram da maternidade com o rótulo de deficiente e o prognóstico da incapacidade.

Ao que parece, os futuros professores, até por não vivenciarem a educação inclusiva, em sua formação, têm dificuldades para perceber a diversidade como um ganho para a comunidade escolar. Ainda estão presos às concepções inatistas, positivistas da educação e aos conceitos neoliberalistas de produtividade, competitividade e individualismo.

Segundo aluno: 4 LLN (Letras Literaturas de Língua Portuguesa Noturno)

a) “Encontro-me despreparado e impotente, mas, buscarei tal preparação, e recursos para que possa atender as exigências e necessidades deste aluno.” (4 LLN)

b) “Apesar de trabalhar em projeto-abrigo onde moram Crianças Especiais, inclusive, algumas que são psiquiátricas, lamentavelmente encontro-me com muitas dificuldades, e atribuo a responsabilidade deste fato ao sistema.” (4 LLN)

Neste segundo relato, a desinformação e o despreparo são atribuídos a falhas do sistema, ou seja, da formação acadêmica. Neste caso, o formando afirmou ter interesse em buscar “tal preparação”. No entanto, trata-se de um profissional que já trabalha com crianças que apresentam deficiência mental, em suas palavras “psiquiátricas”, mesmo assim revela sentir-se “despreparado e impotente”, “com muita dificuldade”. Fato que reafirma a necessidade e urgência de se implementar ações efetivas, no meio universitário de formação de professores, com vistas a implementar a educação inclusiva.

## CONCLUSÃO

Observa-se que ao longo da construção histórica das sociedades, os homens e mulheres tiveram que se adaptar às condições que o meio lhes oferecia, enfrentando ambientes hostis e toda sorte de dificuldades. Assim, envolvidos na luta pela sobrevivência, construíram organizações sociais, material e ideologicamente complexas, permeadas pelos elementos do mundo natural e sobrenatural, representados pelos mitos, rituais, costumes e superstições.

Neste contexto, as pessoas com deficiência foram tratadas de acordo com as concepções e valores característicos dos meios, social e histórico em que viveram, passando pela fase do extermínio, marginalização e segregação, até a inclusão.

Por conseguinte, nos últimos 50 anos, com a revolução tecnológica, disseminação das informações e principalmente pela luta de vários grupos sociais em prol da democratização da escola e da educação para todos, os alunos com necessidades educacionais especiais, foram aos poucos sendo integrados aos sistemas regulares de ensino.

A partir deste contexto, o presente estudo, teve como objetivo descobrir o que pensam os futuros professores sobre a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino, tendo em vista que estes profissionais estão ou estarão, num futuro próximo diretamente envolvidos neste trabalho.

Para tanto, foi utilizado um questionário de pesquisa, semi-estruturado com perguntas abertas, o qual foi aplicado a uma amostra de 70 futuros professores, sorteados entre os formandos de 14 turmas, dos cursos de licenciatura da UNICENTRO, Guarapuava.

Com base nos depoimentos coletados, analisados e fundamentados nos pressupostos teóricos levantados, foi possível concluir que a grande maioria, conforme Tabela 14, 58 formandos, concebe a inclusão como um avanço e uma importante conquista



para o sistema educacional. Destes, 11 condicionaram a efetivação deste processo à providência de recursos metodológicos e formação de recursos humanos, demonstrando preocupação com a maneira de efetivação deste processo. Salienta-se que os 8 formandos que pensam ser muito difícil efetivar a inclusão e os 4 que disseram se tratar de uma proposta absurda, concentraram-se na falta de condições estruturais, metodológicas e despreparo dos professores, não considerando a deficiência em si como fator decisivo. Ou seja, no geral, os futuros professores são favoráveis à inclusão e a minoria, contrária, atribuiu seus motivos a fatores externos ao aluno.

Essa resistência pode ser, em parte, atribuída ao fato de 50 formandos (Tabela 8), afirmarem não ter participado de cursos, eventos ou projetos nesta área, em parte por ter sido oferecido disciplinas, conteúdos ou discussões sobre a inclusão escolar, durante seus cursos de formação, como informam os questionários de 40 formandos investigados (Tabela 9). Bem como dos 47, que não leram nenhuma publicação a esse respeito. (Tabela 15).

Também vemos essa resistência como decorrente da construção histórica e social de concepções segregacionistas, a partir das vertentes médico-organicista, no século XIX, e psicopedagógica no século XX, alimentadas por práticas pedagógicas positivistas, cristalizadas no meio educacional até nossos dias.

Estas informações mostram que os futuros professores tiveram acesso muito limitado, não só a informações claras e sistematizadas sobre os princípios da educação para todos, como também a situações pedagógicas concretas, para discutir o trabalho com a diversidade escolar e o processo de inclusão de alunos com deficiência, ao longo da formação acadêmica. Fato que confirma a primeira hipótese proposta nesta investigação: que os cursos de licenciatura, que formam os futuros professores de ensino fundamental, não oferecem as informações necessárias para promoção do processo de inclusão escolar.

Essa situação conduz a grande maioria dos profissionais (63 entre 70 sujeitos) a revelarem que se sentem despreparados e inseguros para ensinar os alunos incluídos, confirmando a segunda hipótese de trabalho: que os futuros professores sentem-se inseguros para ensinar alunos com deficiência incluídos, por não terem a diversidade como discussão possível e necessária em seu curso de formação inicial.

Nesta linha de pensamento, todos os futuros professores afirmaram que encontrariam limitações para ensinar estes alunos em relação aos recursos metodológicos, às formas de comunicação, à desestrutura das escolas e à falta de experiência na docência.

Esta limitação e insegurança revelada pelos futuros professores, associadas ao despreparo e a falta de acesso a materiais de leitura, discussões, disciplinas, cursos e uma postura inclusiva nos cursos de Licenciatura, tornam o processo de inclusão excludente, pois não oferece as condições mínimas necessárias aos professores para atender a todos os seus alunos com competência e confiança. Neste sentido, a terceira hipótese: que o processo de inclusão acaba se tornando excludente em decorrência da falta de recursos materiais, metodológicos e humanos, para que se efetive se confirma.

Com relação às possibilidades de intervenção da Universidade na formação dos futuros professores com vistas à promoção da inclusão, 57 formandos responderam que os cursos poderiam contribuir investindo na preparação do professor para trabalhar com a diversidade escolar, implementando assim a educação para todos.

As formas de intervenção sugeridas foram, através da implantação de disciplinas específicas (16 sujeitos); da inserção desta discussão nas diversas disciplinas dos cursos (16 sujeitos); através de atividades complementares como cursos, palestras, seminários, projetos, pós-graduação (26 sujeitos); e 12 formandos não formularam sugestões.

Quanto às informações a serem disponibilizadas, os futuros professores identificaram as características das deficiências, os recursos metodológicos, formas alternativas de comunicação, as dificuldades e os limites de aprendizagem dos alunos incluídos.

Estes temas também foram indicados na questão que levantou se os formandos teriam interesse em participar de eventos na área da educação especial ou inclusiva. Ao que 64 sujeitos responderam que sim, reforçando os temas que gostariam que fossem abordados, conforme descrito acima.

Enfim, este estudo mostrou que a grande maioria dos futuros professores apóia a inclusão, apesar de apontarem os obstáculos estruturais que precisam ser superados para a real efetivação deste processo. Também revelou o grande interesse, da maioria destes profissionais em conhecer os recursos metodológicos para trabalhar com os alunos incluídos e de participar de eventos que abordem esta temática.

As questões acima descritas evidenciam que há necessidade de efetivação de uma política inclusiva nos cursos de licenciatura de formação docente para sensibilizar estes profissionais promovendo uma educação que seja de fato para todos. Como propõe a quarta hipótese levantada nesta pesquisa.

Assim, ao encerrar esta discussão, vale ressaltar que 50 formandos (71,4%), acreditam que todos os alunos, apesar de suas características individuais, devem estudar nas escolas do sistema regular de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de A; PILETTI, Nelson. **Toda a história:** história geral e história do Brasil. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Piniheiro. Lisboa: Edições 70; Livraria Martins Fontes, 1977.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Um guia para a iniciação científica.** São Paulo: McGraw – Hill, 1986.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspecto históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 21 - 51.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Juarez de Oliveira (Org.), 9. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1994.

BRASIL. **LDBN, Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2002.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais:** um desafio ao aconselhamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

EYMERICH, Nicolau. **Manual dos inquisidores.** Comentários de Francisco Peña; trad. Maria José Lopes da Silva. 2. ed. Brasília, DF: Rosa dos Tempos, Fundação Universidade de Brasília, 1993.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Visão geral histórica da inclusão. In: **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 35 - 47.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC/AI/UNESCO. Conferência mundial de educação para todos de Jomtiem. In: **Programa educação para todos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 13 jul. 2005.

MANTOAN, Maria. Teresa. Egler. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? In: **Revista Integração**. Ministério da Justiça e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: ano 08, n. 20, 1998.

NOGUEIRA, Maria. Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 53 – 107.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, p. 203 – 224, jun. 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos (org). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

STAINBACK Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Anexo A – Ilustração apresentada por Pessotti (1984, p. 47)

Anexo B – Modelo de questionário



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL**

Guarapuava, ..... de ..... de 2005.

Autorizo o uso e tratamento dos meus dados para a participação da pesquisa Inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental: o pensar dos futuros professores, que será realizada pela aluna do Mestrado em Educação na linha Cognição e Aprendizagem Escolar da Universidade Federal do Estado do Paraná.

Estou ciente que o uso dos dados extraído do questionário, cujo formulário me foi apresentado, será destinado exclusivamente para a realização da pesquisa que será efetuada na UNICENTRO.

Por esta razão autorizo a pesquisadora mestranda Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby a utilizar os dados assim coletados para a acima citada pesquisa desde que seja preservado o anonimato.

---

Assinatura aluno/a



## QUESTIONÁRIO

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:.....

1.2 Endereço (município): .....

1.3 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.4 Idade:.....

1.5 Estado civil:.....

1.6 Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não Quantos?.....

1.7 Conviveu ou convive em ambiente familiar com alguma pessoa com deficiência?

( ) Não ( ) Sim – Qual o parentesco?.....

### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Ensino Médio

( ) Magistério – ano de conclusão:.....

( ) Educação Geral – ano de conclusão:.....

( ) Outro (especificar):..... Ano de conclusão:.....

2.2 Superior

Curso atual:.....

Possui outro curso superior completo: ( ) Não ( ) Sim. Qual?.....

2.3 Realizou cursos ou participou de eventos na área da educação especial ou inclusiva?

Quais?

Curso: .....

Instituição: ..... Ano:.....

2.4 Desenvolveu ou participou de algum projeto acadêmico que tratasse da educação de pessoas com deficiência? Qual?

.....

2.5 Você teve em seu curso universitário, disciplinas, discussões, conteúdos ou infor-

mações sobre recursos metodológicos que favoreçam o trabalho com a diversidade escolar ou com alunos incluídos? Quais?

.....

### **3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

3.1 Você desenvolve atualmente alguma atividade profissional?    ( )Sim    ( )Não

- Qual?.....
- Já trabalhou como docente? ( )Sim ( )Não - Quanto tempo? .....
- Que série? .....

3.2 Caso atue ou tenha atuado na educação, conviveu ou convive com alunos incluídos: ( ) na sua classe ( ) na sua escola ( ) não há alunos incluídos na instituição que trabalhou ou trabalha.

3.3 Quando trabalhou com alunos especiais incluídos, onde buscou informações ou conhecimentos para ensinar este alunado? Explique:

.....

### **4. CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO**

4.1 O que representa a inclusão escolar de alunos com deficiência para você?

.....

4.2 Leu alguma publicação a respeito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Qual?

.....

4.3 Você encontraria limitações ou dificuldades para ensinar alunos com deficiências incluídos? Quais?

.....

4.4 A formação acadêmica dos professores pode contribuir para que a inclusão de alunos especiais no sistema de ensino regular seja bem sucedida? Justifique.

4.5 De que maneira você acredita que a discussão sobre uma educação para todos e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, poderia ser efetivada dentro da universidade?

.....

4.6 Em sua opinião onde deveriam estudar os alunos com deficiência? Explique.

.....

4.7 Que informações ou conhecimentos você julga necessários, para ensinar a sua disciplina, a este alunado?

.....

4.8 Você se sente seguro para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais incluídos? Por quê?

.....

4.9 Você gostaria de participar de algum evento, curso, discussões ou grupo de estudos nesta área?

( ) Sim: especificar:.....

( ) Não: justificar:.....

4.10 Considere as seguintes situações:

a) Suponhamos que você receba um aluno cego incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental. O que você faria? Como ensinaria os conteúdos da sua disciplina? Que recursos utilizaria? Como poderia aproveitar esta situação, em benefício dos colegas, professores e da escola?

.....

b) Se o aluno incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental fosse diagnosticado como deficiente mental. O que você faria? Como o ensinaria? Que recursos utilizaria?

.....

### Anexo C - Perfil dos futuros professores em relação aos dados de identificação.

Cursos	Sujeitos	Município onde vive	Sexo	Idade	Estado civil	Filhos	Familiares c/deficiência	Parentesco
Ciências Biológicas Matutino	01 – CBM	Guarapuava	F	21	Solteira	Não	Não	-
	02 – CBM	Guarapuava	M	23	Solteiro	Não	Sim	Primos
	03 – CBM	Guarapuava	F	21	Solteira	Não	Não	-
	04 – CBM	Guarapuava	F	20	Solteira	Não	Não	-
	05 – CBM	Guarapuava	M	23	Solteiro	Não	Não	-
Ciências Biológicas Noturno	01 – CBN	Guarapuava	F	21	Solteira	Não	Não	-
	02 – CBN	Guarapuava	F	23	Solteira	Não	Não	-
	03 – CBN	Pinhão	M	21	Solteiro	Não	Não	-
	04 – CBN	Guarapuava	M	24	Solteiro	Não	Não	-
	05 – CBN	Guarapuava	F	27	Casada	Sim	Sim	Prima
Geografia Noturno	01 – GN	Guarapuava	M	22	Solteiro	Não	Não	-
	02 – GN	Goioxim	F	24	Casada	Não	Não	-
	03 – GN	Laranj. do Sul	M	28	Solteiro	Não	Não	-
	04 – GN	Cantagalo	F	23	Solteira	Não	Sim	Irmão
	05 – GN	Guarapuava	F	21	Solteira	Não	Não	-
Educação Física Integral	01 – EDI	Guarapuava	F	21	Solteira	Não	Não	-
	02 – EDI	Guarapuava	F	21	Solteira	Não	Não	-
	03 – EDI	Guarapuava	F	26	Solteira	Não	Não	-
	04 – EDI	Prudentópolis	F	21	Solteira	Não	Não	-
	05 – EDI	Guarapuava	F	20	Solteira	Não	Sim	Primo
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	01 – LLN	Guarapuava	F	44	Casada	Sim	Não	-
	02 – LLN	Guarapuava	F	43	Separada	Sim	Sim	Irmão
	03 – LLN	Guarapuava	F	25	Solteira	Não	Não	-
	04 – LLN	Guarapuava	M	37	Casado	Sim	Sim	Sobrinho
	05 – LLN	Laranj. do sul	F	25	Casada	Sim	Não	-
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	01 – LLIN	Guarapuava	M	31	Casado	Não	Sim	Primo
	02 – LLIN	Guarapuava	M	47	Casado	Sim	Não	-
	03 – LLIN	Pinhão	F	24	Casada	Sim	Não	-
	04 – LLIN	Laranj. do Sul	M	24	Solteiro	Não	Não	-
	05 – LLIN	Guarapuava	F	31	Casada	Não	Não	-
Pedagogia Noturno	01 – PN	Guarapuava	F	36	Casada	Sim	Sim	Sobrinho
	02 – PN	Guarapuava	F	20	Solteira	Não	Não	-
	03 – PN	Guarapuava	F	31	Casada	Sim	Sim	Irmão
	04 – PN	Guarapuava	F	34	Solteira	Não	Não	-
	05 – PN	Guarapuava	F	45	Casada	Sim	Sim	Sogra
Pedagogia Matutino	01 – PM	Guarapuava	F	33	Casada	Sim	Sim	Prima
	02 – PM	Pinhão	F	20	Solteira	Não	Sim	Primo
	03 – PM	Pinhão	F	20	Casada	Sim	Não	-
	04 – PM	Guarapuava	M	22	Solteiro	Não	Sim	Primo
	05 – PM	Guarapuava	F	21	Casada	Não	Não	-
História Noturno	01 – HN	Guarapuava	F	31	Solteira	Não	Não	-
	02 – HN	Marquinho	F	23	Solteira	Não	Sim	Irmã
	03 – HN	Palmital	F	37	Casada	Sim	Não	-
	04 – HN	Guarapuava	F	23	Solteira	Não	Sim	Tio
	05 – HN	Laranj. do Sul	F	22	Solteira	Não	Sim	Primo
Filosofia Noturno	01 – FN	Guarapuava	F	28	Casada	Não	Não	-
	02 – FN	Prudentópolis	F	23	Casada	Sim	Não	-
	03 – FN	Guarapuava	M	25	Casado	Não	Sim	Irmã
	04 – FN	Guarapuava	F	25	Solteira	Não	Não	-
	05 – FN	Guarapuava	F	22	Casada	Não	Sim	Tia
Matemática Matutino	01 – MM	Guarapuava	F	25	Casada	Sim	Não	-
	02 – MM	Guarapuava	M	24	Casado	Sim	Não	-
	03 – MM	Guarapuava	F	25	Solteiro	Não	Não	-
	04 – MM	Guarapuava	F	33	Casada	Não	Não	-
	05 – MM	Guarapuava	F	26	Solteira	Não	Não	-
Matemática Noturno	01 – MN	Guarapuava	M	28	Casado	Sim	Não	-
	02 – MN	Turvo	M	54	Casado	Sim	Não	-
	03 – MN	Guarapuava	M	39	Casado	Sim	Não	-
	04 – MN	Guarapuava	M	30	Casado	Sim	Não	-
	05 – MN	Guarapuava	F	25	Casada	Não	Não	-
Química Integral	01 – QI	Guarapuava	M	21	Solteiro	Não	Não	-
	02 – QI	Guarapuava	F	24	Solteira	Não	Não	-
	03 – QI	Guarapuava	M	23	Solteiro	Não	Não	-
	04 – QI	Guarapuava	F	21	Solteira	Não	Não	-
	05 – QI	Guarapuava	F	23	Solteira	Não	Não	-
Física Noturno	01 FISN	Guarapuava	M	25	Solteiro	Sim	Sim	Prima
	02 FISN	Guarapuava	M	22	Solteiro	Não	Não	-
	03 FISN	Guarapuava	M	24	Solteiro	Não	Não	-
	04 FISN	Guarapuava	M	32	Solteiro	Não	Não	-
	05 FISN	Guarapuava	F	29	Solteira	Não	Não	-

Anexo D - Perfil dos futuros professores em relação à formação acadêmica anterior.

Cursos	Sujeitos	Ensino Médio	Outro curso superior	Cursos ou eventos	Projetos acadêmicos	Disciplinas, informações, discussões
Ciências Biológicas Matutino	1 CBM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	2 CBM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	3 CBM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Em disciplinas pedagógicas
	4 CBM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	5 CBM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
Ciências Biológicas Noturno	1 CBN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	2 CBN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	3 CBN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	4 CBN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Em disciplinas pedagógicas
	5 CBN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
Geografia Noturno	01-GN	Ed. Geral	Não	Não Respondeu	Estágio alunos surdos	Sim, Discussões.. não com recursos metodológicos
	02-GN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	03-GN	Téc. Contábil	Não	Não	Não	Não
	04-GN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	05-GN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
Educação Física Integral	01-EDI	Ed. Geral	Não	Não	Não	Discipl. ed. Física adaptada
	02-EDI	Ed. Geral	Não	Sim, esporte adaptado	Sim, estágio na APAE	Discipl. ed. Física adaptada
	03-EDI	Ed. Geral	Não	Sim, esporte adaptado	Sim, estágio na APAE	Discipl. ed. Física adaptada
	04-EDI	Ed. Geral	Não	Não resp.	Não resp.	Discipl. ed. Física adaptada
	05-EDI	Ed. Geral	Não	Sim, esporte adaptado	Sim, estágio: APAE; alunos incluídos	Discipl. ed. Física adaptada
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	01-LLN	Téc. Administração	Não	Não	Seminário de Estágio	Sim, Discussões na disciplina Estágio
	02-LLN	Ed. Geral	Não	Não	Seminário de Estágio	Sim, Discussões na disciplina Estágio
	03-LLN	Ed. Geral	Não	Não	Seminário de Estágio	Sim, Discussões na disciplina Estágio
	04-LLN	Ed. Geral	Não	Não	Seminário de Estágio	Sim, Discussões na disciplina Estágio
	05-LLN	Téc. Contabilidade	Não	Não	Seminário de Estágio	Sim, Discussões na disciplina Estágio
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	01-LIN	Agropecuária	Não	Não	Não Resp.	Não
	02-LIN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	03- IN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	04-LIN	Téc. Contabilidade	Não	Não Respondeu	Não Respondeu	Sim, Didática
	05-LIN	Tec. Contabilidade	Ciências Contábeis	Não	Não	Sim, Linguística Aplicada
Pedagogia Noturno	01- PN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Sim, na disciplina de estágio
	02- PN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Sim, seminários e debates nas disciplinas.
	03- PN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Sim, discussões nas disciplinas de psicologia
	04- PN	Técnico em Contabilidade	Não	Sim em serviço	Não	Não
	05- PN	Magistério	Não	Sim em serviço	Não	Sim, em Estágio.
Pedagogia Matutino	01- PM	Magistério	Não	Não Respondeu	Não Respondeu	Sim, em disciplina optativa
	02- PM	Ed. Geral	Não	Sim, oficina pedagógica	Não Respondeu	Sim, em disciplina optativa
	03- PM	Ed. Geral	Não	Sim, oficina pedagógica	Não Respondeu	Sim, habilitação de Ed. Inclusiva
	04- PM	Ed. Geral	Não	Não Respondeu	Não Respondeu	Sim nas disciplinas pedagógicas
	05- PM	Ed. Geral	Não	Sim, oficina pedagógica	Não	Sim, habilitação de Ed. Inclusiva
História Noturno	01- HN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Sim, nas discpl. De Psicologia, Didática e estágio
	02- HN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não

	03- HN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	04- HN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	05- HN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
Filosofia Noturno	01- FN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	02- FN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	03 -FN	Administração	Não	Não	Não	Não
	04- FN	Magistério	Não	Não	Não	Não
	05- FN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
Matemática Matutino	01 MM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Sim, multipiano para cegos
	02 MM	Ed. Geral	Análise de Sistemas	Não	Não	Sim, multipiano para cegos
	03 MM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	04 MM	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	05 MM	Ed. Geral	Engenharia Civil	Não	Não	Não
Matemática Noturno	01 MN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Sim, discussões
	02 MN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	03 MN	Técnico Eletrônico	Não	Não	Não	Não
	04 MN	Técnico Contabilidade	Não	Não	Não	Não
	05 MN	Ed. Geral	Engenharia alimentos	Não	Não	Não
Química Integral	01 –	Ed. Geral	Não	Não	Não	Em disciplinas pedagógi-
	02 –	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	03 –	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	04 –	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
	05 –	Ed. Geral	Não	Não	Não	Não
Física Noturno	01- FN	Ed. Geral	Não	Sim, plano cartesiano p/cegos	Não	Não
	02- FN	Ed. Geral	Não	Não Resp.	Não Resp.	Não
	03- FN	Ed. Geral	Não	Não	Não	Em disciplinas pedagógicas
	04- FN	Ed. Geral	Engenharia Civil	Não	Não	Não
	05- FN	Magistério	Matemática	Não	Não	Não

**Anexo E - Perfil dos futuros professores em relação à experiência profissional.**

<b>Cursos</b>	<b>SUJEITOS</b>	<b>Trabalho atual</b>	<b>Experiên- cia como docente</b>	<b>Tempo</b>	<b>Convivên- cia c/alunos incluídos</b>	<b>Onde buscou conhe- cimentos p/ensina-los</b>
Ciências Biológicas Matutino	01 – CBM	Não	Não	-	-	-
	02 – CBM	Monitoria em genética	Não	-	-	-
	03 – CBM	Bolsa iniciação científica	Sim	2 anos – séries iniciais	Sim, na classe	Orientação, supervisão e outros professores
	04 – CBM	Estágio na UNICENTRO	Sim	3 meses curso pré-vestibular	Não	-
	05 – CBM	Não	Não	-	-	-
Ciências Biológicas Noturno	01 – CBN	Estágio em laboratório	Não	-	-	-
	02 – CBN	Função admi- nistrativa	Não	-	-	-
	03 – CBN	Instrutor de informática	Sim	6 meses – 5 a 8	Na escola	Com outros professores
	04 – CBN	Auxiliar admi- nistrativo	Não	-	-	-
	05 – CBN	Estagiário na UNICENTRO	Não	-	-	-
Geografia Noturno	01 – GN	Auxiliar de biblioteca	Não	-	-	-
	02 – GN	Comerciante	Sim	3 meses- 5 a 8	Sim na escola	Não trab. Com eles
	03 – GN	Professor	Sim	2 anos – 5 a 8	Não inclui- dos	-
	04 – GN	Não	Não	-	-	-
	05 – GN	Auxiliar admi- nistrativo	Não	-	-	-
Educação Física Integral	01 – EDI	Instrutor de musculação	Sim	5 meses: Fundamental e Médio	Não alunos incluídos	-
	02 – EDI	Professora natação	Sim	8 meses: Fundamental e médio	Sim na escola	Nas disciplinas do curso e outros professores
	03 – EDI	Professora natação	Sim	6 meses: Fundamental e Médio	Sim na escola	Nas disciplinas do curso outros professores
	04 – EDI	Não	Não	-	-	-
	05 – EDI	Professora de dança	Sim	6 meses – séries iniciais	Não	-
Português Literaturas de Língua Portuguesa Noturno	01 – LLN	Professora de pintura tecido	Sim	6 anos - Fun- damental	Sim na escola	Não tive dificuldades, aluna oralizada
	02 – LLN	Telefonista	Não	-	-	-
	03 – LLN	Promotora de vendas	Não	-	-	-
	04 – LLN	Projeto Abrigo c/cças especi- ais	Não	-	-	Não respondeu
	05 – LLN	Balconista	Não	-	-	-
Português Literaturas de Língua Inglesa Noturno	01 – LLIN	Agente de trânsito	Não	-	-	-
	02 – LLIN	Assistente de administração	Não	-	-	-
	03 – LLIN	Professora	Sim	N. R.	Na sua classe	Com o supervisor e diretor
	04 – LLIN	Não	Não	-	-	-
	05 – LLIN	Contadora	Sim	Alguns meses	Não	-
Pedagogia Noturno	01 – PN	Professora	Sim	6 anos: séries iniciais	Na classe	... junto a família e profissionais da escola
	02 – PN	Não	Não	-	-	-
	03 – PN	Professora	Sim	2 anos ed. Infantil, Fu- bem	Alunos da Fubem	Professores do seu curso e documentos na área
	04 – PN	Secretária escolar	Não	-	-	-
	05 – PN	Supervisora EJA	Sim	10 anos séries iniciais	Na escola	Realizou cursos

Pedagogia Matutino	01 – PM	Professora	Sim	12 anos séries iniciais	Na classe	Livros, outros professores, secretaria de educação
	02 – PM	Não	Sim	1 ano, educação infantil	Não alunos inclusos	-
	03 – PM	Não	Sim	5 meses ed. infantil	Não alunos inclusos	-
	04 – PM	Não	Não	-	-	-
	05 – PM	Sim, professor	Sim	2 a. ed. infantil	Na classe	Livros, outros profissionais, curso de LIBRAS
História Noturno	01 – HN	Estagiário UNICENTRO	Sim	N. R. Ensino Fundamental	Não alunos inclusos	-
	02 – HN	Auxiliar administração	Não	-	-	-
	03 – HN	Comerciante	Não	-	-	-
	04 – HN	Vendedora	Não	-	-	-
	05 – HN	Funcionária Pública	Não	-	-	-
Filosofia Noturno	01 – FN	Não	Não	-	-	-
	02 – FN	Vendedora	Não	-	-	-
	03 – FN	Monitoria na UNICENTRO	Não	-	-	-
	04 – FN	Professora	Sim	5 anos, séries iniciais	Na escola	Não trab. Com ele
	05 – FN	Educadora de espanhol	Sim	2 anos, Fundamental e Médio	Na escola	No sistema preventivo de Dom Bosco
Matemática Matutino	01 – MM	Não	Não	-	-	-
	02 – MM	Professor e programador	Sim	6 meses, Ensino Pós médio	Não alunos inclusos	-
	03 – MM	Recenseadora	Não	-	-	-
	04 – MM	Não	Não	-	-	-
	05 – MM	Gerente Administrativa	Não	-	-	-
Matemática Noturno	01 – MN	Operador comercial	Não	-	-	-
	02 – MN	Comerciante	Não	-	-	-
	03 – MN	Técnico de manutenção eletrônica	Não	-	-	-
	04 – MN	Funcionário público	Não	-	-	-
	05 – MN	Vigilância Sanitária	Sim	6 meses, Fundamental e Médio	Sua turma de reforço	... não busquei conhecimentos sobre o assunto
Química Integral	01 – QI	Não	Não	-	-	-
	02 – QI	Não	Não	-	-	-
	03 – QI	Não	Não	-	-	-
	04 – QI	Não	Não	-	-	-
	05 – QI	Não	Não	-	-	-
Física Noturno	01 FISN	Não	Não	-	-	-
	02 FISN	Professor	Sim	4 anos, pré-	Não	-
	03 FISN	Professor	Sim	3 anos	Não	-
	04 FISN	Engenheiro	Não	-	-	-
	05 FISN	Professora	Sim	10 anos,	Não	-



Anexo F – Primeiro questionário na íntegra

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Nome: 3 CBN

1.2 Endereço (município): “Pinhão”

1.3 Sexo: (x )Masculino ( )Feminino

1.4 Idade: “21 anos”

1.5 Estado civil: “solteiro”

1.6 Tem filhos? ( )Sim (x )Não Quantos?.....

1.7 Conviveu ou convive em ambiente familiar com alguma pessoa com deficiência?

( x )Não ( )Sim – Qual o parentesco?.....

**2. FORMAÇÃO ACADÊMICA**

2.1 Ensino Médio

( ) Magistério – ano de conclusão:.....

( x ) Educação Geral – ano de conclusão: 2001

( ) Outro (especificar):.....Ano de conclusão:.....

2.2 Superior

Curso atual: “Ciências Biológicas Noturno”

Possui outro curso superior completo: ( x )Não ( )Sim. Qual?.....

2.3 Realizou cursos ou participou de eventos na área da educação especial ou inclusiva?

Quais?

Curso: “Não”

Instituição: ..... Ano:.....

2.4 Desenvolveu ou participou de algum projeto acadêmico que tratasse da educação de pessoas com deficiência? Qual?

“Não”

2.5 Você teve em seu curso universitário, disciplinas, discussões, conteúdos ou informações sobre recursos metodológicos que favoreçam o trabalho com a diversidade escolar ou com alunos incluídos? Quais?

“Não”

### **3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

3.1 Você desenvolve atualmente alguma atividade profissional? ( x )Sim ( )Não

- Qual? “Instrutor de Informática”
- Já trabalhou como docente? (x )Sim ( )Não - Quanto tempo? “6 meses”
- Que série? “5ª a 8ª série”

3.2 Caso atue ou tenha atuado na educação, conviveu ou convive com alunos incluídos:

( ) na sua classe ( x ) na sua escola ( ) não há alunos incluídos na instituição que trabalhou ou trabalha.

3.3 Quando trabalhou com alunos especiais incluídos, onde buscou informações ou conhecimentos para ensinar este alunado? Explique:

“Apenas com os outros professores”

### **4. CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO**

4.1 O que representa a inclusão escolar de alunos com deficiência para você?

“Uma maneira do governo se promover.” (3 CBN)

4.2 Leu alguma publicação a respeito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Qual?

“Não” (3 CBN)

4.3 Você encontraria limitações ou dificuldades para ensinar alunos com deficiências incluídos? Quais?

“Sim, esse tipo de aluno necessita de atenção especial, em salas superlotadas não há como isso ocorrer.” (3 CBN)

4.4 A formação acadêmica dos professores pode contribuir para que a inclusão de alunos especiais no sistema de ensino regular seja bem sucedida? Justifique.

“Não, não há uma preparação para esse tipo de tarefa, os próprios docentes da faculdade desconhecem esse tipo de ensino especial que deve ser aplicado ao aluno.” (3 CBN)

4.5 De que maneira você acredita que a discussão sobre uma educação para todos e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, poderia ser efetivada dentro da universidade?

“Com preparação primeiramente dos professores universitários, mas isso só terá resultado quando todo o modelo escolar for revisado, já que não adianta profissionais que sabem efetuar a tarefa, mas não dispõem de meios para fazê-lo.” (3 CBN)

4.6 Em sua opinião onde deveriam estudar os alunos com deficiência? Explique.

“Em instituições próprias para esse fim, onde possam ter a atenção que necessitam, não haverá inclusão e sim maior exclusão no ensino regular, já que não poderão acompanhar os outros alunos.” (3 CBN)

4.7 Que informações ou conhecimentos você julga necessários, para ensinar a sua disciplina, a este alunado?

“A maneira de interagir com a pessoa, de modo a suprir suas deficiências.” (3 CBN)

4.8 Você se sente seguro para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais incluídos? Por quê?

“Não, porque desconheço os métodos de abordagens ao aluno, de modo que sua deficiência não se torne um fator dificultante do aprendizado. Além do mais, tenho consciência de que em uma sala com mais de 40 alunos é impossível dispender atenção a um aluno em especial, sem prejudicar os demais, com atrasos no conteúdo.” (3 CBN)

4.9 Você gostaria de participar de algum evento, curso, discussões ou grupo de estudos nesta área?

( x ) Sim: especificar: “curso sobre métodos de ensino” (3 CBN)

( ) Não: justificar:

4.10 Considere as seguintes situações:

a) Suponhamos que você receba um aluno cego incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental. O que você faria? Como ensinaria os conteúdos da sua disciplina? Que recursos utilizaria? Como poderia aproveitar esta situação, em benefício dos colegas, professores e da escola?

“Sinceramente não saberia como trabalhar. A Biologia é essencialmente visual, é muito difícil descrever uma célula sem demonstrá-la visualmente, por exemplo, teria de recorrer à alguém mais experiente no assunto.” (3 CBN)

b) Se o aluno incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental fosse diagnosticado como deficiente mental. O que você faria? Como o ensinaria? Que recursos utilizaria?

“Ficaria ainda mais perdido que na situação anterior. Atualmente já é difícil ensinar em uma classe com 40 alunos normais, a um deficiente então... Minha opinião é que esses alunos deveriam ter classes especiais. Provavelmente eu ignoraria o aluno se visse que o mesmo não teria condições de acompanhar o restante, já que a prioridade é pelos 40 que têm chances reais de concorrer no mercado de trabalho.” (3 CBN)

## Anexo G – Segundo questionário na íntegra

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: 4 LLN

1.2 Endereço (município): “Guarapuava”

1.3 Sexo: (x )Masculino ( )Feminino

1.4 Idade: “37 anos”

1.5 Estado civil: “casado”

1.6 Tem filhos? ( x )Sim ( )Não Quantos? “1 (um)”

1.7 Conviveu ou convive em ambiente familiar com alguma pessoa com deficiência?

( )Não ( x )Sim – Qual o parentesco? “sobrinho”

### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Ensino Médio

( ) Magistério – ano de conclusão:.....

( x ) Educação Geral – ano de conclusão: “1999”

( ) Outro (especificar):.....Ano de conclusão:.....

2.2 Superior

Curso atual: “Letras Português e suas Literatura”

Possui outro curso superior completo: ( x )Não ( )Sim. Qual?.....

2.3 Realizou cursos ou participou de eventos na área da educação especial ou inclusiva?

Quais?

Curso: “Seminário realizado por alunos na disciplina de Estágio.”

Instituição: “UNICENTRO”

Ano: “2003”

2.4 Desenvolveu ou participou de algum projeto acadêmico que tratasse da educação de pessoas com deficiência? Qual?

“Não”

2.5 Você teve em seu curso universitário, disciplinas, discussões, conteúdos ou informações sobre recursos metodológicos que favoreçam o trabalho com a diversidade escolar ou com alunos incluídos? Quais?

“Seminário realizado por alunos na disciplina de Estágio.”

### **3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

3.1 Você desenvolve atualmente alguma atividade profissional? ( x )Sim ( )Não

- Qual? “Trabalho em projeto – Abrigo com crianças especiais”
- Já trabalhou como docente? ( )Sim ( x )Não - Quanto tempo?
- Que série?

3.2 Caso atue ou tenha atuado na educação, conviveu ou convive com alunos incluídos:

( ) na sua classe ( ) na sua escola ( ) não há alunos incluídos na instituição que trabalhou ou trabalha.

3.3 Quando trabalhou com alunos especiais incluídos, onde buscou informações ou conhecimentos para ensinar este alunado? Explique:

“Não trabalhei”

### **4. CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO**

4.1 O que representa a inclusão escolar de alunos com deficiência para você?

“Que eles tem o direito a conhecimentos e a estar inseridos no processo educacional regular/convencional.” (4 LLN)

4.2 Leu alguma publicação a respeito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Qual?

“Não” (4 LLN)

4.3 Você encontraria limitações ou dificuldades para ensinar alunos com deficiências incluídos? Quais?

“Sim, como ensinaria um DV, um DA e um superdotado se o sistema não me prepara, e não oferece recursos.” (4 LLN)

4.4 A formação acadêmica dos professores pode contribuir para que a inclusão de alunos especiais no sistema de ensino regular seja bem sucedida? Justifique.

“Sim, a partir do momento em que nos cursos de graduação, forem oferecidas disciplinas que capacitem a nós professores, para que possamos atuar de tal forma.” (4 LLN)

4.5 De que maneira você acredita que a discussão sobre uma educação para todos e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, poderia ser efetivada dentro da universidade?

“Através de uma nova postura e interesse real do sistema, não utópicos, inclusive, com construções que ofereçam livre acesso a alunos deficientes.” (4 LLN)

4.6 Em sua opinião onde deveriam estudar os alunos com deficiência? Explique.

“Em escolas e Universidades tradicionais ou convencionais. Acredito no direito a igualdade para cada um.” (4 LLN)

4.7 Que informações ou conhecimentos você julga necessários, para ensinar a sua disciplina, a este alunado?

“Braile e recursos auditivos, dentre outros.” (4 LLN)

4.8 Você se sente seguro para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais incluídos? Por quê?

“Não, pois não tenho a formação necessária.” (4 LLN)

4.9 Você gostaria de participar de algum evento, curso, discussões ou grupo de estudos nesta área?

(x ) Sim: especificar: Curso (4 LLN)

( ) Não: justificar:

4.10 Considere as seguintes situações:

a) Suponhamos que você receba um aluno cego incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental. O que você faria? Como ensinaria os conteúdos da sua disciplina?

Que recursos utilizaria? Como poderia aproveitar esta situação, em benefício dos colegas, professores e da escola?

“Encontro-me despreparado e impotente, mas, buscarei tal preparação, e recursos para que possa atender as exigências e necessidades deste aluno.” (4 LLN)

b) Se o aluno incluído em uma de suas turmas do Ensino Fundamental fosse diagnosticado como deficiente mental. O que você faria? Como o ensinaria? Que recursos utilizaria?

“Apesar de trabalhar em projeto-abrigo onde moram Crianças Especiais, inclusive, algumas que são psiquiátricas, lamentavelmente encontro-me com muitas dificuldades, e atribuo a responsabilidade deste fato ao sistema .” (4 LLN)